Teodor Cozma
(coordonator)

O nouă provocare pentru educație: interculturalitatea

Liviu Antonesei este lector doctor la Catedra de Pedagogie a Universităţii „Al.I. Cuza" Iaşi. Dintre lucrările publicate: *Managementul universitar. De la viziunea conducerii la misiunea de succes* (în colaborare), Polirom, 2000; articole în Analele Universităţii „Al.I. Cuza" Iaşi, dintre care ultimul („Imaginea profesorului în viziunea studenţilor – rezultatele parţiale ale unei investigaţii") în Seria Ştiinţele educaţiei, vol. III-IV, 1999-2000. Domenii de competenţă: fundamentele culturale ale educaţiei.

Constantin Cucoş este doctor în Ştiinţele educaţiei, profesor la Facultatea de Psihologie şi Ştiinţe ale Educaţiei, Universitatea „Al.I. Cuza" Iaşi. Dintre lucrările publicate: *Pedagogie şi axiologie*, EDP, Bucureşti, 1985; *Pedagogie. Reconsiderări, evaluări, interpretări*, Editura Universităţii „Al.I. Cuza" Iaşi, 1995; *Pedagogie*, Polirom, Iaşi, 1996; *Educaţia religioasă. Conţinut şi forme de realizare*, EDP, Bucureşti, 1996; *Minciună, contrafacere, simulare. O abordare psihopedagogică*, Polirom, Iaşi, 1997; *Educaţia. Dimensiuni culturale şi interculturale*, Polirom, Iaşi, 2000; *Istoria pedagogiei. Idei şi doctrine fundamentale*, Polirom, Iaşi, 2001. Domenii de competenţă: filosofia educaţiei, educaţia interculturală, educaţia religioasă, pedagogia culturii.

Teodor Cozma este profesor doctor la Catedra de Pedagogie a Universităţii „Al.I. Cuza" Iaşi. Dintre lucrările publicate: *Şcoala şi educaţiile paralele*, Editura Universităţii „Al.I. Cuza" Iaşi, 1988; *Ora de dirigenţie*, Gama, Iaşi, 1994; este coautor la: *Reconstrucţie pedagogică* (împreună cu C. Moise), Ankarom, Iaşi, 1996; *Minoritari, marginali, excluşi*, Polirom, Iaşi, 1996; *Câmpul universitar şi actorii săi*, Polirom, Iaşi, 1997; *Psihopedagogie* (coord.), Spiru Haret, Iaşi, 1994; *Introducere în problematica educaţiei integrate* (împreună cu Alois Gherguţ), Spiru Haret, Iaşi, 2000; *Educaţia interculturală. Ghid pentru formatori* (în colaborare cu C. Cucoş şi S. Butnaru), Erota, Iaşi, 2001; articole în volume şi reviste de specialitate din ţară şi din străinătate. Domenii de competenţă: teoria educaţiei, educaţia integrată, didactică generală, didactici aplicate.

Luminiţa Iacob este conferenţiar doctor la Catedra de Psihologie a Universităţii „Al.I. Cuza" Iaşi. Dintre lucrările publicate: *Privire către şi pentru noi înşine*, Editura Ştiinţifică şi Enciclopedică, Bucureşti, 1981; *Modernizare – europenism: percepţie, trăire, identitate etnică*, Editura Universităţii „Al.I. Cuza" Iaşi, 1997; *Psihologie şcolară* (coord.), Polirom, Iaşi, 1998. Domenii de competenţă: psihologia dezvoltării, psihologia şcolară, etnopsihologia.

Ovidiu Lungu este asistent doctorand la Catedra de Psihologie a Universităţii „Al.I. Cuza" Iaşi. Dintre lucrările publicate: „Identitate socială şi grupuri de referinţă la studenţi", în *Câmpul universitar şi actorii săi*, Polirom, Iaşi, 1997; *Ţiganii – o abordare psihosocială* (coautor), Editura Universităţii „Al.I. Cuza" Iaşi, 1996; *SPSS – ghid de utilizare*, Editura Universităţii „Al.I. Cuza" Iaşi, 1999. Domenii de competenţă: psihologie socială, psihologie cognitivă, statistică psihologică, psihologia acţiunii – prejudecăţi şi stereotipuri.

Simona Butnaru este asistent doctorand la Catedra de Pedagogie a Universităţii „Al.I. Cuza" Iaşi. Dintre lucrările publicate: „Valori educaţionale. Conflicte valorice şi rezolvarea lor", în *Revista Didactică Pro*, 4, decembrie 2000; „Modele teoretice – premise teoretice pentru educaţia interculturală", în *Educaţia ieri-azi-mâine*, Editura Universităţii „Al.I. Cuza" Iaşi, 2001; *Educaţia interculturală. Ghid pentru formatori* (în colaborare cu T. Cozma şi C. Cucoş), Erota, Iaşi, 2001. Domenii de competenţă: teoria educaţiei, pedagogie interculturală, didactică.

Elena Seghedin este asistent doctorand la Catedra de Pedagogie a Universității „Al.I. Cuza" Iași. Dintre lucrările publicate: *Psihologie. Caietul elevului*, Analele Universității „Al.I. Cuza" Iași, Științele educației, vol. III-IV, 1999-2000; „Profesiunea didactică – îndatoriri și norme deontologice", în *Domenii vitale pentru manifestarea competențelor psihosociale manageriale*, Universitatea „Alecu Russo", Bălți, R. Moldova, 2000; „Deontologia managerului școlar", în *Valori perene în științele socio-umane*, Editura Academiei, Iași, 2001. Domenii de competență: teoria educației, deontologia profesiunii didactice, teoria instruirii și a evaluării, didactica învățământului primar, formarea formatorilor.

Carmen Crețu este profesor doctor în Științele educației, conferențiar la Facultatea de Psihologie și Științe ale Educației, Universitatea „Al.I. Cuza" Iași. Dintre lucrările publicate: *Politica promovării talentelor*, Cronica, Iași, 1995; *Psihopedagogia succesului*, Polirom, Iași, 1997; *Curriculum diferențiat și personalizat. Ghid metodologic pentru învățătorii, profesorii și părinții copiilor cu disponibilități aptitudinale înalte* (vol. I), Polirom, Iași, 1998. Domenii de competență: psihologia excelenței, teoria curriculumului și politicile educației.

Nicoleta-Laura Popa este preparator la Catedra de Pedagogie a Universității „Al.I. Cuza" Iași. Dintre lucrările publicate: „Impactul leadership-ului universitar asupra internaționalizării academice", în *Condiția postmodernă și universitatea*, Analele Științifice ale Universității „Al.I. Cuza" Iași, vol. III-IV, 1999-2000; „Politici de reformă universitară în România: 1990-2000", în *Valori perene în științele socio-umane*, Editura Academiei, Iași, 2001. Domenii de competență: management și didactică universitară, politici educaționale, teoria educației, psihopedagogia excelenței.

Adrian Neculau este profesor doctor la Catedra de Psihologie a Universității „Al.I. Cuza" Iași. Dintre lucrările publicate: *Liderii în dinamica grupurilor*, Editura Științifică și Enciclopedică, București, 1977; *Grupurile de adolescenți*, EDP, București, 1977; *A fi elev*, Albatros, București, 1983; *A trăi printre oameni*, Junimea, Iași, 1989; *Pedagogie socială*, Editura Universității „Al.I. Cuza" Iași, 1994; este coordonator al lucrărilor: *Tineretul și lumea contemporană*, Junimea, Iași, 1985; *Comportament și civilizație*, Editura Științifică și Enciclopedică, București, 1987; *Cultură și personalitate*, Editura Militară, București, 1991; *Psihologia socială. Aspecte contemporane*, Polirom, Iași, 1996; *Minoritari, marginali, excluși* (împreună cu Gilles Ferréol), Polirom, Iași, 1997; *Psihologia câmpului social: reprezentările sociale*, Polirom, Iași, 1997; *Psihosociologia rezolvării conflictului* (împreună cu Ana Stoica-Constantin), Polirom, Iași, 1998; *Aspecte psihosociale ale sărăciei* (împreună cu Gilles Ferréol), Polirom, Iași, 1999. Domenii de competență: psihologia socială și psihologia organizațională.

Mariana Momanu este lector doctorand la Catedra de Pedagogie a Universității „Al.I. Cuza" Iași. Dintre lucrările publicate: „Formare și îndoctrinare în spațiul universitar", în *Câmpul universitar și actorii săi*, Polirom, Iași, 1997; „Educația copiilor de țigani: reprezentări, ipoteze, dificultăți" (împreună cu T. Cozma și C. Cucoș), în *Minoritari, marginali, excluși*, Polirom, Iași, 1996; „Aspecte conflictuale ale situației pedagogice", în *Psihosociologia rezolvării conflictelor*, Polirom, Iași, 1998. Domenii de competență: curente și orientări în pedagogia contemporană și pedagogia generală.

Alois Gherguț este lector doctor la Catedra de Psihopedagogie specială a Universității „Al.I. Cuza" Iași. Dintre lucrările publicate: *Introducere în problematica educației integrate* (împreună cu T. Cozma), Spiru Haret, Iași, 2000; *Psihopedagogie specială. Ghid practic pentru învățământul deschis la distanță* (împreună cu C. Neamțu), Polirom, Iași, 2000; *Aspecte privind alcătuirea unui curriculum în condițiile educației integrate* (împreună cu T. Cozma), Analele Științifice ale Universității „Al.I. Cuza" Iași, Științele educației, vol. III-IV, 1999-2000. Domenii de competență: managementul asistenței psihopedagogice, psihopedagogia persoanelor cu cerințe speciale, educație integrată.

Maria-Doina Văduva este asistent doctorand la Departamentul de Pregătire a Personalului Didactic al Universității „Al.I. Cuza" Iași. Domenii de competență: psihologie școlară, pedagogie interculturală, formarea formatorilor.

Cuprins

Introducere

Educaţia interculturală reprezintă o topică importantă a discursului educaţional şi a practicilor educative în contemporaneitate. Contextele geopolitice, economice, culturale proprii Europei de astăzi şi din viitor prefigurează o intensificare a schimburilor şi transformărilor pe toate planurile. Europa contemporană nu mai poate fi înţeleasă şi tratată static, într-o viziune închisă, ci, în primul rând, prin prisma schimbărilor politice, sociale, culturale, economice, tehnologice, care par a fi singura constantă a lumii în care trăim.

Ritmul vieţii, resimţit uneori ca fiind prea alert, exigenţele tot mai variate şi mai noi cărora trebuie să le facem faţă, frecventele întâlniri cu noul care ne asaltează prin multiplele canale de comunicare şi în câmpul relaţiilor interpersonale – toate acestea reclamă de la noi tot mai multă flexibilitate, adaptabilitate, vigilenţă, pentru a ne integra optim în fluxul schimbării. Soluţia individului care necesită adaptare nu este închiderea, prin refuzul sau negarea realităţilor care lansează provocările, ci, dimpotrivă, deschiderea, conştientizarea, implicarea.

Educaţia interculturală este, în fapt, o educaţie a relaţiilor interpersonale care implică membri ai unor culturi diferite. Scopul acestui tip de educaţie este de a creşte eficienţa relaţiilor interculturale, de a mări gradul de deschidere, de toleranţă, de acceptare a *celuilalt*, care este diferit. Diferenţele în raport cu *celălalt* se întind pe mai multe registre: limbă, religie, practici sociale de comunicare, de relaţionare, vestimentare, alimentare, de producţie, de loisir, tradiţii, norme, cutume etc. Spectrul larg al diferenţelor şi determinările complexe care se instituie între registrele anterior enumerate atrag după sine o suită de reacţii complexe de natură cognitivă, afectivă, comportamentală în interacţiunea cu *străinul*. Întâlnirea cu *celălalt* trezeşte, în genere, două tipuri de reacţii contradictorii: curiozitate, interes, implicare – pe de o parte, şi teamă, negare, evitare – pe de altă parte. *Străinul* este în mod natural perceput ca factor favorizator pentru noi experienţe, pentru îmbogăţirea cunoştinţelor, dar şi ca o potenţială sursă de pericol.

Valorile înglobate finalităţilor educaţiei interculturale nu se pot realiza de la sine în raporturile interculturale. Toleranţa, deschiderea, acceptarea nu sunt înnăscute, ci se construiesc în personalităţile individuale prin demersuri educaţionale sistematice. Pentru a dezvolta valorile sus-amintite, diferenţele vor fi prezentate, cu prioritate, ca sursă a dezvoltării personale şi comunitare, şi mai puţin ca sursă de prejudicii, tensiuni, disconfort. Aceasta poate fi considerată o faţetă a misiunii şcolii şi a colectivelor de profesori, în raport cu domeniul educaţiei interculturale. Dacă şcoala este principala instituţie socială mandatată să realizeze educaţia, atunci, fără îndoială, tot ei – în primul rând – îi revine sarcina de a realiza şi dezideratele educaţiei interculturale.

O reală formare interculturală implică şcoala ca organizaţie în ansamblul său; ea trebuie să capete un suflu intercultural. Educaţia interculturală în şcoală se va realiza nu doar prin câteva procente din ansamblul programului şcolar, ci printr-o atitudine

generalizată, care să respecte valorile interculturale. Desigur, activităţile expres interculturale îşi au rolul lor, dar ele nu vor rămâne oaze de interculturalitate izolate într-o activitate care, în ansamblu, nu are prea multe în comun cu spiritul interculturalităţii. Dacă se întâmplă astfel, demersul unei educaţii interculturale va căpăta efecte formale şi puţin formative, ceea ce se doreşte a fi evitat.

Reorientarea reală sau orientarea mai pronunţată a şcolii în sensul deschiderii către *celălalt* va începe de la chestionarea/autochestionarea atitudinilor celor ce joacă roluri de formatori. Propriile prejudecăţi, stereotipuri, patternuri de acţiune discriminative se cer a fi conştientizate şi evaluate. Deşi nu vom putea nicicând să ne eliberăm de prejudecăţi şi stereotipuri, o nuanţare a lor este întotdeauna benefică pentru o adaptare mai eficientă la ceea ce reprezintă *celălalt* în viaţa noastră.

Deoarece a vorbi despre necesitatea interogării propriilor atitudini şi scheme de gândire sau acţiune este altceva şi mai simplu decât a le interoga propriu-zis, considerăm utilă prezentarea atât a unor constructe teoretice care explică fenomenele în cauză, cât şi a unor modele acţionale care ne ajută să producem *re-orientarea* percepţiei, gândirii, simţirii şi acţiunii în sensul interculturalului.

Autorii

Modernitatea, globalizarea şi dialogul culturilor privite din perspectiva educaţiei interculturale

Liviu Antonesei

1. La început au fost valorile

Într-o epocă pe care o putem situa între revoluţia lui Cromwell şi promulgarea *Declaraţiei drepturilor omului şi cetăţeanului*, modernitatea şi-a început drumul pe care nu şi l-a încheiat până astăzi. Prin ce anume se distinge ea de epocile care au precedat-o? În primul rând, prin extinderea cadrului de valori propus umanităţii. De mai bine de un mileniu şi jumătate, umanitatea occidentală trăia în cadrul valoric al umanismului clasic, îmbogăţit cu valorile creştine. Ea vieţuia – mai mult sau mai puţin, mai intens sau mai destins – în jurul valorilor propuse de greci şi preluate de romani, adică Adevăr, Bine şi Frumos[1]. Chiar din primul veac, acestora li s-a adăugat Sentimentul creştin al sacrului[2]. Nu fără dificultăţi, dacă ne amintim că a fost o chestiune de câteva secole pentru ca „liberala Romă" – ce-şi hipertrofiase panteonul acceptând zeii tuturor populaţiilor cucerite – să accepte că nu poate să se lupte cu cei ce se revendicau de la Iisus Hristos şi vorbeau în numele său. Printr-o ironie a istoriei, oraşul în care creştinii fuseseră nevoiţi să se refugieze în catacombe pentru a scăpa persecuţiilor a devenit capitala creştinătăţii. Până în zorii epocii moderne, acest cadru valoric nu a încetat să se extindă geografic – prin războaie expansioniste, prin cruciade, colonialism, misionarism şi convertiri forţate, deci cu spada sau cu Cartea şi crucea, adeseori cu toate laolaltă, pe uscat, dar şi pe mare. Oricum, vreme de peste un mileniu şi jumătate, s-a desfăşurat cel mai intens şi mai stabil *proces de globalizare* de dimensiuni multicontinentale din epoca premodernă a omenirii.

Or, spre mijlocul secolului al XVII-lea, acest *cadru valoric premodern* a început să-şi dovedească limitele, devenind insuficient. Cauzele sunt multiple, interferente şi aflate în relaţie – mai degrabă – de co-evoluţie decât de determinism mecanic. Oricum, putem inventaria, într-o ordine aleatorie: expansiunea geografică a modelului occidental

---

1. Aceste valori erau privite de greci în indisolubilă interrelaţie, în fuziune, *cf.* termenului compus *kalokagathia*. Pentru a sugera acelaşi lucru, romanii au creat maxima *mens sana in corpore sano*.
2. Temeiurile greco-romane ale civilizaţiei occidentale sunt excelent surprinse de Paul Valéry în conferinţa „Criza spiritului" susţinută la Londra, la ieşirea din primul război mondial. Vezi Paul Valéry, *Criza spiritului şi alte eseuri*, Polirom, Iaşi, 1996, pp. 260-272.

premodern, „apariţia" ştiinţei moderne, prima revoluţie industrială, mutaţiile intelectuale şi de mentalitate, apariţia educaţiei instituţionalizate ca fenomen „de masă". Nu trebuie să uităm că modernitatea a fost anunţată şi însoţită de profunde revoluţii de natură filosofică, inclusiv de filosofie politică – de la Machiavelli şi Descartes şi până la filosofii şi economiştii liberali englezi sau „enciclopediştii" francezi, o uriaşă nelinişte a intelectului a cuprins spiritele, o veritabilă criză a cuprins conştiinţele, făcând inevitabilă o revoluţie în câmpul valorilor[3]. Iar această revoluţie în ordinea valorilor, mentalităţilor şi instituţiilor a devenit efectivă prin mijlocirea celor *trei mari revoluţii politice moderne*: engleză, americană şi franceză. Principalul rol al acestor revoluţii a fost acela de a sintetiza *noul cadru valoric*. Interesant este că schimbarea nu s-a făcut prin disoluţia vechiului cadru valoric, ci prin completarea acestuia. Modernitatea marchează, desigur, o ruptură, dar una cu multiple continuităţi. Valorile clasice nu au fost abandonate, dar alături de acestea au apărut noile valori, cele pe care modernitatea nu doar le prezervă, ci le propune. Este vorba despre *legalitate*, sosită prin revoluţiile anglo-saxone, mai degrabă paşnice, şi de cele trei valori statuate de deviza Revoluţiei franceze, respectiv *libertatea*, *egalitatea* şi *fraternitatea/solidaritatea*. Desigur, revoluţiile anglo-saxone se referă şi ele la valorile emblematice adoptate de Revoluţia franceză. Să nu uităm că scopul iniţial al lui Cromwell a fost reducerea prerogativelor monarhiei absolutiste, iar primii colonişti englezi ajunseseră în Lumea Nouă în numele libertăţii de conştiinţă, al egalităţii de tratament şi al fraternităţii creştine. Totuşi, în cazul lor, este de semnalat pregnanta notă legalistă, poate paradoxală în cazul unor revoluţii, dar nu mai puţin evidentă[4]. Pe de altă parte, probabil că Teroarea din 1794, care a urmat *Declaraţiei*... din 1789, dincolo de conjuncturile evenimenţiale şi temperamentul protagoniştilor revoluţiei, poate fi pusă şi pe seama nedesemnării explicite a *legalităţii* ca valoare fundamentală în corpul celebrei declaraţii[5]. Un fapt destul de ciudat, dacă ne gândim că *Declaraţia* avea sensul unei constituţii. Or, importanţa *legalităţii* este multidimensională. Din punct de vedere filosofic, ea mută chestiunea *dreptăţii* dintr-un plan aproape exclusiv divin în planul relaţiilor dintre oameni şi dintre aceştia şi instituţiile create de ei, care pot fi reglementate legal, mai întâi prin legea supremă, care este Constituţia, şi apoi pe calea subsidiarităţii, prin întregul sistem de legi[6]. De la celebrul *Decalog* comunicat de Dumnezeu lui Moise şi preluat de creştinism şi până în zorii modernităţii, *dimensiunile normative ale culturii* – adică religia, morala şi dreptul – se confundau aproape perfect pe terenul „păcat – vină – transgresiunea legii", ca şi pe acela subsecvent al sancţionării acestora. Pe de altă parte, *legalitatea* este o valoare-fundament, fără de care valorile-ţintă ale modernităţii nu au temei legal, nici consistenţă[7]. Nu există libertate, egalitate sau solidaritate fără temei constituţional, fără garanţii legale. În sfârşit, *sentimentul creştin*

3. Despre criza care a „pregătit" sau, pentru a nu fi fatalişti, cel puţin a anunţat modernitatea, a se vedea Paul Hazard, *Criza conştiinţei europene: 1680-1715*, Univers, Bucureşti, 1974.
4. Vezi *The Declaration of Independence and the Constitution of the United States*, Penguin Books, New York, 1995.
5. Vezi Jean Morange, *La Déclaration des droits de l'homme et du citoyen*, PUF, Paris, 1993.
6. Vezi, de pildă, Montesquieu, *Despre spiritul legilor* (1748), orice ediţie.
7. Pentru detalii, vezi Liviu Antonesei, „Ce este acela postcapitalism", in *Xenopoliana*, II, 1-4, 1994, pp. 160-167.

al sacrului s-a relativizat atât prin laicizarea statutului, cât şi prin expansiunea ecumenismului, prin acceptarea că sacrul are modalităţi diverse de manifestare. După cum spune un proverb arab : „Dumnezeu este un munte şi sunt o mulţime de drumuri şi cărări pe care acesta poate fi urcat". De aproape două sute de ani, tendinţele de creştinare forţată s-au diminuat progresiv, până la dispariţie. *Libertatea* înseamnă şi libertate de conştiinţă şi de credinţă. Asta nu exclude faptul că diferitele culte, mai vechi sau mai noi, „universale" sau numai „locale", sunt în căutare de noi adepţi, că misionarismul continuă să funcţioneze. Exceptând unele curente fundamentaliste, mai cu seamă islamice, fenomenul se desfăşoară de cele mai multe ori sub auspicii paşnice.

2. Expansiunea modelului cultural european

Cert este că în ultimele două sute de ani, acest *model cultural european* – în centrul căruia discernem „nucleul tare" al *cadrului valoric*, alcătuit din cele opt valori fundamentale – nu a încetat să se extindă, dovedind incontestabile virtuţi universaliste. De altfel, cele opt valori iradiază la nivelul tuturor dimensiunilor culturii şi, dacă distincţia rămâne în continuare pertinentă, ale civilizaţiei, dându-le coloratura specifică. Recunoaştem că un produs cultural sau o manifestare civilizaţională sunt occidentale, deci „europene"[8], exact în măsura în care regăsim, cumva spectral, în ele cadrul valoric caracteristic. Peste tot acolo unde vom înregistra manifestările efective ale acestor valori va fi vorba despre *cultura europeană*, indiferent de localizarea geografică. Iar acolo unde valorile sunt invocate, fie şi demagogic, nonsubstanţial, vom putea vorbi doar despre tendinţe *europenizante*, de occidentalizare, vom avea de-a face cu tranziţii, deci cu fenomene de *aculturaţie*, *enculturaţie*, *contra-culturaţie* şi *interculturalitate*[9]. Motivele extinderii acestui model cultural-valoric, care poate fi definit prin *capitalism democratic*, sunt numeroase, unele indiscernabile sau chiar dificil avuabile, dar câteva pot fi precizate cu o anume certitudine :

a. performanţele economice ale capitalismului, fundamentat pe proprietatea privată şi piaţa liberă, dar şi pe puterea cunoaşterii ştiinţifice[10] ;

---

8. Am folosit ghilimele pentru a preciza că termenul nu mai are nimic geografic în el. Japonia, după cum voi argumenta, aparţine spaţiului valoric european/occidental, pentru că a aderat în ultima sută de ani, nu fără convulsii, la sistemul de valori occidental. Pe de altă parte, Statele Unite, iniţial colonie – la propriu – europeană, apoi un fel de provincie a Europei, a reuşit în ultimele decenii să-şi depăşească, după o mulţime de criterii, inclusiv culturale, genitorii. Australia aparţine, de asemenea, spaţiului occidental, căruia încearcă să i se integreze, cu succese remarcabile, şi ţările din grupul „tigrilor asiatici". În acelaşi timp, România ratează de aproape doisprezece ani procesul de re-modernizare, deci de re-europenizare, deşi se află, geografic, în interiorul „promontoriului" numit Europa. Exact în aceeaşi perioadă, Africa de Sud elimina cu succes sechelele apartheidului, modernizându-se până la capăt.
9. Excelente definiţii ale acestor procese/concepte în Constantin Cucoş, „Glosar", in *Educaţia. Dimensiuni culturale şi interculturale*, Polirom, Iaşi, 2000, pp. 212-217.
10. Proprietatea şi piaţa liberă sunt expresii economice ale valorii *libertate*, iar cunoaşterea ştiinţifică ţine, în acelaşi timp, de clasicul *adevăr* şi de moderna *libertate de conştiinţă*.

b. performanţele politice ale democraţiei, fundamentată pe pluralismul politic, deci pe liberatatea de expresie şi de asociere, dar şi pe întregul ansamblu de drepturi şi libertăţi „ale omului şi cetăţeanului"[11];
c. performanţele antropologice ale sistemului democraţiei liberale, fundamentată nu doar pe piaţa liberă şi pe drepturile şi libertăţile amintite, ci şi pe virtuţile unei educaţii publice, la început doar progresiv generalizată, iar ulterior devenită şi „permanentă"[12].

Prin urmare, pretutindeni unde vom întâlni fericita asociere dintre *liberalismul individualist* şi o *morală religioasă tradiţională* (creştinismul, budismul, şintoismul, islamul etc.), ne vom situa în cadrul modernităţii, deci al *capitalismului democratic*. Totuşi, acest sistem nu s-ar fi extins până la dimensiunile actuale şi nu ar fi pe cale de a se universaliza dacă nu ar exista un specific anume al fiinţei umane. Deosebit de toate celelalte fiinţe, care sunt naturale în sensul propriu al termenului, omul este o fiinţă-altfel, şi anume o *fiinţă culturală*. Iar o fiinţă culturală este una şi *educabilă*, deci permeabilă la contactele, dialogurile, influenţele şi idiosincrasiile culturale[13]. În fapt, ceea ce numim acum *globalizare* nu este altceva decât dimensiunea economică totală – este vorba mai ales de globalizarea multiplelor pieţe caracteristice capitalismului dezvoltat contemporan – a unui proces început acum circa două sute de ani prin lansarea unui nou *cadru valoric*, a unui nou *model cultural* – democraţia liberală – şi *antropologic* – cetăţeanul, deci persoana umană liberă şi responsabilă, deschisă cunoaşterii şi intercunoaşterii, capabilă să-şi asume riscuri şi iniţiative în toate domeniile de activitate socio-culturală. Dar *globalizarea* nu are doar dimensiuni economice[14], ci şi politice – prin crearea ONU în 1945, dar şi a instituţiilor europene în extindere continuă –, cultural-educative – cel mai elocvente semne sunt, desigur, structurile de tipul UNESCO, UNICEF –, religioase – prin tendinţele ecumenice atât între confesiunile creştine, cât şi între acestea şi celelalte religii „universale" –, sportive – mişcarea olimpică şi celelalte competiţii mondiale, inclusiv fenomenul liberei circulaţii a sportivilor –, dar mai ales informativ-comunicaţionale. În această ultimă privinţă, perspectivele deschise de televiziunea prin satelit, de intervenţia computerelor, de apariţia Internetului şi de naşterea Cyberspaţiului nici

---

11. Democraţia liberală este expresia încă nedepăşită a *libertăţii normate*, deci a libertăţii circumscrise de dimensiunile normative ale culturii: religia, morala şi, mai ales, dreptul. Prin adoptarea de către ONU a *Declaraţiei universale a drepturilor omului* şi apoi a *Declaraţiei drepturilor copilului*, ansamblul de „drepturi şi libertăţi" care reprezintă incarnarea juridică a valorilor moderne a căpătat extensie universală, inclusiv în spaţiile geoculturale ce nu au aderat substanţial la acestea, ceea ce permite „naţiunilor unite" să intervină, pretutindeni în lume, în apărarea lor – prin orice mijloace, inclusiv militare. Să nu uităm că în Etiopia, Irak, chiar în spaţiul fostei Iugoslavii, intervenţiile militare s-au produs în urma unor rezoluţii ONU.
12. Este o probă elocventă că aceste valori nu au fost inventate de modernitate, ci doar descoperite în însăşi „substanţa" umană şi înzestrate cu virtuţile normative amintite. De la Dumnezeu sau de la natură, *libertatea* şi celelalte valori există potenţial în fiinţa umană, iar educaţia nu face altceva decât să le „actualizeze", să le confere substanţă.
13. Liviu Antonesei, *Paideia. Fundamentele culturale ale educaţiei*, Polirom, Iaşi, 1996, pp. 13-45.
14. Pentru analiza globalizării economice, *cf.* Daniel Dăianu, „Globalizare şi fenomenul financiar internaţional", in *Încotro se îndreaptă ţările postcomuniste ? Curente economice în pragul secolului*, Polirom, Iaşi, 2000, pp. 73-98. O neaşteptat de virulentă critică a globalizării, în George Soros, *Criza capitalismului global. Societatea deschisă în primejdie*, Polirom/Arc, 1999.

măcar nu pot fi întrevăzute în întregul lor. Deja o mulţime de activităţi s-au mutat la domiciliu, inclusiv o parte a educaţiei, cenzura pare imposibilă[15], iar comunicarea între zone aflate la uriaşe distanţe geografice a devenit practic instantanee „în timp real", nu doar în ceea ce priveşte sunetul, performanţă deja realizată prin telefonie şi comunicaţiile radio, ci şi scrisul, imaginile, imaginile în mişcare sau proiecţiile spaţiale. În sfârşit, la un nivel mai superficial – dar de o importanţă esenţială, ca un fel de avanpost al modernizării – se situează globalizarea „modelor consumului", de la cel alimentar şi vestimentar şi până la produsele *multurii*[16]. Adoptarea „hainelor nemţeşti" a precedat la tinerii boieri români adoptarea valorilor europene. La fel, adoptarea de către tinerii din fostele ţări comuniste a blue-jeans, a modei părului lung şi a muzicii rock a fost un fenomen de contra-cultură, de ripostă la cultura oficială, ce-i desemna ca adepţi ai unei „culturi a libertăţii". De altfel, şi în Vest, cel puţin la început, până a deveni o afacere rentabilă, aceste mode au reprezentat un fenomen de contra-cultură, de reacţie la osificarea *establishement*-ului.

Este limpede, prin urmare, că procesul de modernizare, de expansiune a modernităţii este cel mai important *fenomen de interculturalitate*, de *aculturaţie* şi *enculturaţie* cu aplicaţie la nivelul marilor comunităţi culturale – şi nu al indivizilor sau al grupurilor mici – din câte a cunoscut istoria până astăzi. Fără îndoială că succesul modernizării a fost cu atât mai solid, mai rapid şi mai stabil cu cât comunităţile au fost mai cultivate, prin urmare mai educate, inclusiv în dimensiunea interculturală[17]. Desigur, expansiunea modernităţii nu este un fenomen uniform şi rectiliniu. Diferitele ţări, chiar cele europene, au atins la intervale variate modernitatea, au existat ezitări în procesele de modernizare, chiar ieşiri în *extra-modernitate*, precum comunismul, fascismul ori diferitele variante ale autoritarismului civil sau militar[18]. Fenomenele de re-tribalizare, de instalare a dictaturilor sau a regimurilor miliare, care au apărut în numeroase foste colonii ale puterilor occidentale după decolonizare, indică foarte limpede că modernizarea cu forţa

---

15. Am scris corect „pare", întrucât articolul „The Internet and the Law" din numărul din 13 ianuarie 2001 al publicaţiei *The Economist*, face o trecere în revistă a iniţiativelor de „reglementare" a unui domeniu al cărui indiscutabil farmec constă tocmai în „amestecul de autoreglementare şi nonreglementare". Unele reglementări par corecte – e vorba de limitarea accesului copiilor la *site*-uri dăunătoare educaţiei. Mai mult, în Statele Unite, internauţii se pot prevala de celebrul Amendament numărul 1 şi pot acţiona autorităţile în justiţie pentru încălcarea libertăţii de expresie. În schimb, în Marea Britanie, „The Regulation of Investigatory Powers Act" permite poliţiei să intercepteze *e-mail*-uri şi alte tipuri de comunicare *on line,* ceea ce pune serioase probleme privind respectarea dreptului la secretul corespondenţei şi al convorbirilor telefonice.
16. Termen creat de Mihai Vasilescu pentru a desemna elementele „culturii de masă", îndeosebi multimedia, pentru a le separa de cele ale „culturii înalte".
17. Aş dori să amintesc că *Uniunea Europeană* nu ar fi putut fi imaginată fără „reconcilierea istorică" franco-germană, inaugurată politic de preşedintele de Gaulle şi cancelarul Adenauer, dar susţinută vreme de decenii de programele educative de de-demonizare reciprocă a foştilor inamici. A fost un exemplu foarte instructiv de *educaţie interculturală*, pe care l-am putea urma şi noi laolaltă cu vecinii noştri maghiari. La nivel instituţional şi legislativ, trebuie salutate încheierea tratatului dintre cele două ţări, europenizarea legilor privind statutul minorităţilor sau crearea batalionului mixt, româno-maghiar, de pace, dar ar fi necesar ca şi educaţia să urmeze aceeaşi evoluţie.
18. Experinţele de acest tip sunt extramoderne, uneori premoderne, în special pentru că renunţă sau, cel puţin, denaturează unele dintre valorile ce definesc modernitatea. Să ne gândim ce mai rămâne din legalitate, libertate, egalitate şi solidaritate în regimurile politice fasciste sau comuniste.

are puţine şanse de succes, că nu poate trece dincolo de suprafaţă, deci este superficială, rămânând la nivelul unor „forme fără fond". Modernizarea are succes doar atunci când valorile sale sunt nu doar încorporate în instituţii şi legi, ci asumate şi interiorizate de majoritatea cetăţenilor, deci când „formele" reuşesc să stimuleze „fondul", să-l oblige să le dea conţinut. Modernizările superficiale nu doar că n-au şanse de supravieţuire, dar provoacă traume psiho-sociale foarte grave, cum ar fi diferitele forme de xenofobie, mentalitatea conspiraţionistă[19] şi, mai ales, ruptura fatală dintre *elitele occidentalizate* şi *occidentalizante* şi *masa populaţiei*. Adesea, de altfel, chiar aceste elite sunt doar superficial europenizate şi, mai mult, infuzate de mentalitatea de „bursieri premianţi", dorind mai mult să placă „profesorilor" europeni decât să-şi convingă propriii concetăţeni în chestiunea superiorităţii şi adecvării modelului cultural şi valoric european, ceea ce provoacă consternarea celor dintâi şi opacitatea abisală a celor din urmă[20]. Asemenea procese denotă nu doar precaritatea *sistemelor educative* din astfel de spaţii geoculturale, ci şi eşecul *funcţiilor educative* pe care le au, prin definiţie, elitele veritabile. Dincolo de capitalul cultural pe care îl tezaurizează, dincolo de capacităţile lor de expertiză, diversele elite sunt, între altele, şi furnizoare eminente de *modele cultural-comportamentale* „reale", „vii". În mod paradoxal, în loc să devină agenţii unei modernizări consolidate, aceste elite devin factori blocanţi, chiar „sabotori" – mai mult sau mai puţin – involuntari şi inocenţi ai acesteia. În fapt, pentru ca şcoala să sprijine procesul de modernizare, pentru ca elitele să funcţioneze ca modele culturale în acelaşi sens, este necesar un fapt fundamental – şi anume asumarea *valorilor modernităţii* nu ca pe un set valoric aleatoriu, nu ca pe un număr de valori între altele, ci în calitatea lor de *universale culturale*[21], pe care modernitatea le-a înzestrat cu virtuţi normative.

3. Japonia – o modernizare reuşită

Un exemplu de reuşită în procesul de modernizare este, fără îndoială, cel al Japoniei. O modernizare rapidă şi spectaculoasă. Dar puţini dintre autorii care analizează fenomenul japonez îşi mai amintesc că succesul postbelic are în spate un insucces eclatant situat în perioada de dinaintea celui de-al doilea război mondial[22]. Pentru că prima modernizare a Japoniei a început încă înainte de 1900 şi a eşuat în anii '30 ai secolului XX în autoritarism militar. De ce au evoluat lucrurile astfel? Îndeosebi din cauza unei aderenţe superficiale, oarecum selective la *valorile modernităţii*. Legalitatea modernă se ciocnea, adesea fără putinţă de conciliere, cu dreptul cutumiar de pe vremea primilor suverani

19. George Voicu, *Zeii cei răi. Cultura conspiraţiei în România*, Polirom, Iaşi, 2000.
20. Dorin Tudoran, „România impersonală sau despre jocheii politici", in *Adevărul literar şi artistic*, 554, 6 februarie 2001, pp. 1 şi 8-9. Tudoran ştie foarte bine despre ce anume vorbeşte, fiind plecat de aproape douăzeci de ani în Statele Unite – dar, trăind mai mult de zece dintre aceştia aici, în România şi Republica Moldova, cunoaşte prin urmare şi modul în care funcţionează modernitatea occidentală, dar şi caracterul caricatural pe care l-a căpătat aceasta în largi zone ale „celeilalte Europe".
21. Constantin Cucoş, *op.cit.*, p. 217.
22. Jean-Jacques Servan Schreiber, *Sfidarea japoneză*, Editura Politică, Bucureşti, 1975.

feudali şi samurai. Libertatea a fost preluată mai ales în dimensiunea sa economică, păstrând însă şi în această privinţă o plajă enormă de intervenţionism statal. Despre democraţie, în sensul occidental al acelei vremi, ar fi peste măsură de dificil să vorbim. Solidaritatea socială modernă se manifesta mai degrabă ca spirit de clan etc. Înfrângerea în cel de-al doilea război mondial a permis Japoniei să reia totul de la capăt şi să reia totul altfel. De data aceasta, adeziunea la valorile modernităţii occidentale a fost completă şi autentică. În mai puţin de două decenii, Japonia a devenit o ţară modernă, cu o economie de piaţă funcţională, cu o cercetare tehnologică mereu la vârf, cu o democraţie stabilă. Mai mult, este prima ţară care a realizat ceea ce înseamnă *educaţia permanentă*, introducând-o inclusiv în interiorul firmelor economice, cu mult înainte de a deveni subiect de preocupare academică. În acelaşi timp, unei Europe speriate de originile germane interbelice ale *educaţiei pentru valori* i-a făcut imensul serviciu de a-i reîmprospăta memoria. Activitatea *Institutului de Moralogie*, înfiinţat în 1928 de Chik Hiroike, a cunoscut în deceniile postbelice o activitate atât de explozivă, încât a determinat reorientarea UNESCO spre valorile spirituale[23]. După cum ne reaminteşte George Văideanu, „prin originalitatea sa şi prin teoriile sale, dar mai ales prin activităţile sociale desfăşurate în ultimele decenii, Institutul oferă un exemplu semnificativ în ceea ce priveşte rolul valorilor spirituale (morale, artistice, culturale) în dezvoltare. Impactul programelor Institutului de Moralogie asupra vieţii şcolare devine tot mai puternic"[24]. Este şi acesta un motiv pentru care Japonia, una dintre cele mai dezvoltate ţări din punct de vedere economic din lumea contemporană, cu o tehnologie de vârf şi o expansiune inimaginabilă, continuă, în acelaşi timp, să păstreze o mulţime din tradiţiile ce-i conferă un anume specific cultural – de la kimono şi ceremonia ceaiului până la artele marţiale şi teatrul Nō. De unde se poate trage concluzia că nimeni nu-ţi „fură" şi nici nu-ţi „cumpără" sufletul decât dacă eşti dispus să-l vinzi sau să-l dai de pomană[25]. Este proba limpede că *universalele culturale* de genul *valorilor modernităţii* se pot manifesta în cele mai diferite moduri, atâta vreme cât nu este contrafăcută esenţa lor, cât nu este malformat spiritul profund al acestora. O cultură poate fi modernă şi, în acelaşi timp, îşi poate păstra *stilul*, dacă are un stil şi dacă acesta este suficient de puternic. Japonia postbelică a devenit modernă şi pentru că a reuşit să se vindece de o parte dintre spaimele etnocentrice ce-o stăpâneau înainte de război. Sigur că nu a fost un proces uşor, dacă ar fi să ne referim doar la faptul că marele scriitor japonez Yukio Mishima a organizat o întreagă mişcare de opoziţie tradiţionalistă la schimbare şi s-a sinucis ritual – *seppuku* – pentru a protesta împotriva modernizării ţării sale. Deosebit de Mishima, naţionaliştii noştri nu se sinucid, ci profită de naivitatea populaţiei pentru a se îmbogăţi fraudulos şi a o reprezenta apoi la Strasbourg! Moartea tragică a lui Mishima simbolizează, astfel, şi sfârşitul unei anume Japonii militariste şi imperialiste şi naşterea alteia noi, ce datorează enorm

---

23. Joseph A. Lawerys, *Science, Morals and Moralogy. Five Lectures*, The Institute of Moralogy, Japan, f.a.
24. George Văideanu, „Éducation pour et par les valeurs ou l'éducation axiologique : vue globale", in *Analele ştiinţifice ale Universităţii „Al.I. Cuza"*, serie nouă, Psihologie-Pedagogie, tomul II, Iaşi, 1993, p. 11.
25. Este o precizare pentru naţionaliştii noştri, mai vechi şi mai noi, care privesc modernizarea necesară ca pe un fel de pierdere/vânzare a sufletului.

puterilor unei educaţii centrate pe valorile fundamentale ale modernităţii – o educaţie deopotrivă anticipativă şi înrădăcinată în tradiţie, specifică şi deschisă interculturalităţii, bine întemeiată la nivelul instituţional de bază şi deschisă multidirecţional educaţiei permanente. Iată un exemplu de succes al modernizării de la care am avea multe de învăţat dacă am avea ochii deschişi, urechile destupate şi mintea liberă de prejudecăţi şi fantasme compensatorii, fie acestea eroice sau victimizante. Este interesant cum mitologia noastră istorică oscilează fără întrerupere, adesea în cadrul aceluiaşi discurs, între doi poli reprezentaţi, pe de o parte, de motivul rolului nostru de „scut al creştinătăţii", de „pavăză împotriva păgânilor", iar pe de altă parte, de cel al situaţiei noastre de „ţărişoară aşezată în calea tuturor răutăţilor", „ţară mică şi bogată", de „insulă de latinitate într-o mare slavă" etc., împotriva căreia toţi duşmanii, interni sau externi, conspiră şi îi fură bogăţiile. Un discurs ba autoadulatoriu, ba autojustificativ, atunci când este amândouă laolaltă[26].

4. România – eşecul primei modernizări

Aşa cum am argumentat deja, *modernitatea* se defineşte în primul rând printr-un anume *cadru valoric*, alcătuit din cele opt valori prezervate, respectiv „inventate" de epoca modernă. Acolo unde aceste valori funcţionează, ne situăm în modernitate. În mod ideatic, de la 1821 până în 1848, şi în mod practic de pe la 1859-1864, România a experimentat pentru întâia oară modernizarea. La 1923, după rezolvarea chestiunii naţionale şi o dată cu votul universal, împroprietărirea ţăranilor, generalizarea învăţământului public şi extinderea geografică a aceluia universitar, putem spune că am intrat într-o modernitate acceptabilă. Care, din păcate, nu a durat decât până în 1938, adică vreo cincisprezece ani. Din ce motiv anume? Parţial, din cauza contextului internaţional foarte înclinat spre soluţii totalitare sau măcar autoritare. Dar, mai ales, datorită unor vicii ale procesului de modernizare însuşi. Să nu uităm că am introdus votul universal unei populaţii în marea ei majoritate analfabetă, ceea ce a permis apariţia demagogiei şi a populismului în viaţa politică. Noi am început destul de bine prima modernizare, am reuşit să o instalăm în aproape o sută de ani, dar am ratat modernitatea în doar cincisprezece. Era şi firesc să se întâmple acest lucru. Pe de o parte, pentru că am asistat la o degradare progresivă a clasei politice şi a discursului public, la o disoluţie a elitelor. Paşoptiştii şi postpaşoptiştii, cei care au făurit România modernă nu erau doar nişte oameni cultivaţi „evropeneşte", dar erau şi de o suspectă – pentru aceste locuri – generozitate. Ei au fost dispuşi să ia măsuri împotriva intereselor de clasă şi a propriilor interese. Ca să propui împroprietărirea ţăranilor, era necesar pământul. Or, acesta era în proprietatea părinţilor lor, a fraţilor lor, a lor înşile. Ca să propui, în acelaşi timp, trecerea de la cens la votul universal trebuia să renunţi la nişte privilegii istorice. Ei au fost dispuşi să facă asemenea concesii curajoase, astfel de sacrificii personale şi, din acest motiv, cred că merită cu asupră de măsură să fie numiţi Părinţii Fondatori ai

26. Lucian Boia, *Istorie şi mit în conştiinţa românească*, Humanitas, Bucureşti, 1997.

României Moderne. Din nefericire, aceste calităţi – cultura, generozitatea, curajul – s-au diluat catastrofal în timp, astfel încât clasa politică interbelică era de-abia o copie palidă a Părinţilor Fondatori. Adeziunea la *valorile modernităţii* era adesea o simplă maimuţăreală, o simulare. Prima noastră modernizare n-a depăşit niciodată o anume superficialitate. În această privinţă, experienţa noastră seamănă izbitor cu cea similară a Japoniei antebelice.

Dar acesta este doar unul dintre motive. Pentru că mai există cel puţin două esenţiale. Primul se referă la conflictul dintre elite, la ruptura acestora. Din punct de vedere cultural, s-a înregistrat o imposibilitate de dialog între elitele europenizante şi cele naţionalist-autohtoniste. Această ruptură la nivelul elitelor culturale a avut ecouri politice evidente, determinând apariţia partidelor şi a grupărilor extremiste – mai reduse la extrema stângă, mai dezvoltate la dreapta. Sub impactul fenomenelor similare din Germania, Italia, Spania, dar şi din alte ţări care descoperiseră „virtuţile" totalitarismului, chiar dacă unele dintre ele avuseseră parte de modernizări aparent reuşite, polemicile cultural--politice s-au transformat lesne în recursul la argumentele forţei : asasinate politice, lovituri de palat, tentative de lovituri de stat etc. În contrapartidă, cu adversari atât la extrema stângă, cât şi la cea dreaptă, democraţiile liberale din Europa erau în defensivă, păreau slabe, nu mai ofereau un model demn de urmat. Astfel că, spre 1940, România, dincolo de conflictele interne dintre elite, s-a orientat oficial către puterile Axei. Iată că *interculturalitatea*, poate mai ales în dimensiunea sa politică, nu are întotodeauna şi în mod obligatoriu doar efecte faste. Celălalt motiv este încă şi mai profund, pentru că se referă la *starea populaţiei*. Trecând dincolo de tendinţa de idealizare a situaţiei României de dinaintea războiului, nu putem să nu observăm că peste trei sferturi din populaţia ţării era rurală, deci foarte puţin deschisă „modernismelor" de orice fel[27], iar circa 80% era analfabetă. Şi asta în ciuda reformelor haretiene şi a eforturilor excepţionale desfăşurate de Şcoala de sociologie a lui Gusti şi de Institutul Social Român. Iar atunci când atât elitele, cât şi populaţia erau în realitate nepregătite pentru modernizare, ar fi fost de mirare să fi înregistrat un succes, mai ales în condiţii externe atât de puţin favorabile. Probabil, un context mai bun ne-ar fi condus de la o modernizare relativ acceptabilă, dar incompletă şi superficială, către una consolidată. Din păcate, din 1938, am intrat în cercul celor trei-patru dictaturi ce nu s-au oprit până în decembrie 1989 – prin urmare, mai bine de cincizeci de ani de ieşire din modernitate, de aventuri extramoderne, de cele mai variate nuanţe : de la dictatura „de operetă" a regelui Carol al II-lea la interludiul legionaro-antonescian şi la regimul militar al Mareşalului, iar din 1948, cu sprijinul ocupanţilor sovietici, am experimentat şi cealaltă extremă. Interludiul „democratic" din 1944-1947 nu a fost decât pauza necesară schimbării registrului extramodern dinspre extrema dreaptă către cea stângă. De altfel, el s-a desfăşurat sub directa îndrumare sovietică, ceilalţi „aliaţi" fiind reduşi la rolul de observator.

---

27. Aş aminti, între altele, că simpla „reformă a calendarului" din 1923 a provocat în mediile rurale tulburări incredibile : revolte, trecerea la stilul vechi etc., fapt care denotă nu doar tradiţionalismul firesc al ţăranilor noştri, ci şi proasta pregătire a reformei de către autorităţile civile şi religioase. De fapt, atunci, ca şi acum, era un obicei ca reformele să fie prost pregătite, neexplicate „beneficiarilor" şi prost aplicate.

5. Încercăm din nou

Dacă Japonia a reluat procesul de modernizare imediat după război, noi am mai rătăcit, nu neapărat din proprie voinţă, încă patru decenii şi prin cealaltă formă de extramodernism, ceea ce, cu siguranţă, a lăsat urme, deci sechele mintale, spaime, idiosincrasii, habitudini foarte greu de eliminat într-o perioadă scurtă de timp. Prima modernizare am început-o relativ bine şi am încheiat-o prost. Pe cea de-a doua am început-o destul de nefericit dar, poate, printr-un fel de simetrie, vom reuşi să o încheiem cu bine. De data aceasta, contextul internaţional ne este mai degrabă favorabil. Pe de altă parte, populaţia este majoritar urbană sau pe cale de urbanizare, alfabetizată aproape în întregul său şi, pe deasupra, educată, în dimensiunea culturii generale şi a diferitelor culturi profesionale, poate mai puţin sub aspectul *culturii civice*, dar nici în această privinţă situaţia nu este iremediabilă. Din păcate, acest potenţial a fost insuficient folosit, pe de o parte din cauza *calităţii elitelor*, politice şi ne-politice, iar pe de altă parte, din cauza degradării vertiginoase a *culturii publice*. În această privinţă, liberalizarea de după 1989, pe fondul frustrărilor din vremea comunismului, a făcut loc unei culturi de consum de un nivel extrem de redus. În mod paradoxal, alfabetizarea şi relativa educare a populaţiei au fost folosite pentru a o conduce în direcţii mai degrabă vicioase, care ţin de modernizarea superficială şi de epifenomenele civilizaţiei occidentale.

În ceea ce priveşte actualele *elite politice*, apărute după cincizeci de ani de dictaturi, din închisorile comuniste, din laboratoarele Securităţii şi ale Partidului Comunist, din fabricile şi uzinele socialiste care, adesea pe bună dreptate, au falimentat, aceastea sunt fie o copie şi mai palidă a celor interbelice, fie moştenitoare ale ceauşismului târziu. Fie de extracţie istorică, fie naţional-comunistă, aceste elite mărturisesc aceeaşi indecvare la real. Din acest motiv, aderenţa lor la *valorile modernităţii* a fost superficială, dacă nu chiar simulată. Pe de altă parte, *această clasă politică* în întregul său ne reprezintă, noi am produs-o în aproape doisprezece ani de pluralism politic şi ideologic, după două schimbări ale puterii şi mai multe guvernări. Nu este şi nu poate fi foarte diferită de noi înşine. De altfel, majoritatea politicienilor, în sinea lor, nu gândesc altfel decât restul populaţiei – „spunem ca ei (europenii) şi facem ca noi (românii)" ; numai că, fiind mai abili, au învăţat să-şi ascundă gândurile şi simţămintele în spatele unei anumite „limbi de lemn" europene, simulând o retorică modernistă. În cele din urmă, tot ceea ce se întâmplă la noi este în conformitate cu *nivelul culturii publice* din România, o cultură publică din care fac parte, laolaltă, fenomene de patologie economică (caritasurile, FNI-ul, jocurile de bingo), culturală (de la succesul Sandrei Brown de la începutul deceniului trecut şi până la telenovelele şi manelele de astăzi, trecând prin „umorul" gen Vacanţa Mare), politică (succesul lui Vadim şi scorul hiperbolic al partidului său) şi chiar sexuală – succesul telefoanelor roz şi opoziţia Bisericii la legalizarea prostituţiei merg foarte bine împreună, pentru că, în mod paradoxal, urmează aceeaşi logică. Acesta este nivelul culturii publice şi atunci realizăm că nu sunt motive să ne mirăm de rezultate. Am putea, eventual, să ne mirăm că lucrurile nu merg mai încet şi mai greu decât par să meargă acum. Toate aceste fenomene ne arată destul de limpede că adeziunea noastră la *valorile modernităţii* – care înseamnă, în acelaşi timp, *capitalism şi democraţie* – este

foarte superficială, dacă nu pur formală. Vom fi moderni atunci când aceste valori vor fi funcţionale, adică încorporate în legi şi instituţii care funcţionează şi resimţite de majoritatea populaţiei la fel de indispensabile ca şi aerul. Deocamdată, sunt un fel de „forme fără fond". Ştiu foarte bine că „formele" sunt necesare, că ele modelează de fapt fondul – dar, pentru aceasta, ar trebui, pe de o parte, ca ele să fie bune, iar pe de altă parte, să nu vagabondeze decenii în şir în căutarea fondului care ar trebui să le dea conţinut. Soluţia este, de fapt, politică. Este necesară o reformare a clasei politice, iar aceasta nu se va produce fără o reformare a sistemului politic şi electoral instalat în 1990 şi consacrat prin Constituţia din 1991. Ar trebui, prin urmare, ca actuala clasă politică să-şi sape – cel puţin parţial – propria groapă. Pentru aceasta sunt însă necesare competenţă şi generozitate. Or, dacă aceste calităţi ar fi existat, nu am fi ajuns în situaţia de astăzi. Suntem într-un fel de cerc vicios care ar putea fi „tăiat" doar printr-o soluţie gordianică, printr-o intervenţie din afara câmpului politic. Este momentul să se nască, în sfârşit, *societatea civilă*. Pentru că, prin sprijinirea necondiţionată a fostei puteri, societatea civilă românească, şi aşa slabă şi nestructurată, a renunţat singură la rolul de instanţă critică a câmpului politic. Eşecul clasei politice a fost însoţit, prin urmare, şi de eşecul *elitelor cultural-civice*, care nu au reuşit să găsească limbajul necesar desfăşurării *dialogului social*. Împreună cu presa independentă, tot mai puţină de altfel, dar parte a societăţii civile, elitele cultural-civice ar trebui să funcţioneze ca un factor constant de presiune, astfel încât, după patru ani, să putem vota dacă nu altceva, atunci măcar altfel. Însă reforma clasei politice şi reinventarea societăţii civile sunt condiţii necesare, dar nu şi suficiente pentru succesul celei de-a doua tranziţii spre modernitate. În fapt, condiţia esenţială este regăsirea autentică a *valorilor modernităţii*, infuzarea acestora în masa populaţiei, ceea ce nu se poate întreprinde fără o la fel de profundă *reformă a educaţiei*.

6. Ce-i de făcut?

A venit momentul să ne punem întrebarea pe care şi-a pus-o Lenin, citându-l, de altfel, pe Herzen. Ce-i de făcut? Nimic altceva, dacă trecem de dimensiunile reformei politice şi economice, decât „educaţie europeană", după cum sună titlul unui frumos roman de Romain Gary, scriitor de limbă franceză născut însă pe aici pe undeva, prin Europa Răsăriteană, hăituit de nazişti în timpul războiului şi evadat în Apus înaintea instalării comunismului. O personalitate emblematică, un persecutat care, poate din acest motiv, înţelege mai bine sensul formulei din titlul romanului său.

Pe parcursul acestui studiu, am încercat să adoptăm, în legătură cu *europenizarea* şi *globalizarea*, o perspectivă tehnică, deci neutră axiologic. În acelaşi timp, datorită faptului că, dincolo de caracterul lor pozitiv sau negativ, este vorba de *procese inevitabile*, este limpede că trebuie să fim pregătiţi să le facem faţă, să le întâmpinăm avertizaţi şi pregătiţi. Or, acesta este, în primul rând, *rolul educaţiei*, îndeosebi al celei *interculturale*. Din acest punct de vedere, putem vorbi despre două forme de interculturalitate: *interculturalitatea majoră*, legată de procesul de modernizare, deci de regăsirea cadrului valoric, legislativ şi instituţional al modernităţii, şi *interculturalitatea minoră* sau

secundă, legată de relaţiile culturii majorităţii cu culturile minorităţilor şi cu cele din „vecinătatea apropiată". De remarcat că, într-un anume sens, cea de-a doua formă de interculturalitate este o consecinţă a celei dintâi, pentru că aparţine spiritului european demersul care a condus în timp la acceptarea diferenţei culturale, la dezincriminarea alterităţii. Să nu uităm, de pildă, că deviza Consiliului Europei sună astfel: „Toţi egali, toţi diferiţi". Educaţia are o sumedenie de operaţiuni de dus la bun sfârşit în ambele privinţe. Fără intenţii de exhaustivitate, menţionăm câteva direcţii prin care *educaţia* are posibilitatea de a facilita procesul de *modernizare*, deci de integrare a ţării în structurile europene, iar pe de altă parte, de a reduce şocurile pe care procesul inevitabil de *globalizare* riscă să le producă la nivelul comunităţii:

a) La nivelul *idealului educativ* – este necesară trecerea de la adoptarea formală, prin legea învăţământului, a idealului educativ al modernităţii, care este *cetăţeanul*[28], la implementarea reală a acestuia în marile scopuri şi finalităţi ale educaţiei. Cele opt valori fundamentale şi, îndeosebi, cele propriu-zis moderne, încă neglijate, trebuie să orienteze acest proces. Aceste valori trebuie să devină, pentru procesul educativ, la fel de indispensabile ca şi aerul[29].

b) La nivelul *obiectivelor* – se impune deducerea întregului ansamblu al *obiectivelor educaţionale*, definite ca atare, nu doar instrucţionale, din dublul tetraedru al *valorilor modernităţii*. Trebuie procedat similar „tabelului lui Mendeleev", acoperind în întregime toate „căsuţele", lăsându-le „libere" doar pe cele pe care modernitatea însăşi încă nu le-a descoperit. Mai potrivită ar fi, poate, metafora arborelui, pentru că surprinde detalierea progresivă care are loc la nivelul obiectivelor, de la finalităţi către cele operaţionale/operaţionalizabile.

c) La nivelul *conţinuturilor* – sunt necesare operaţiuni complexe de completare a lacunelor, de schimbare de perspectivă, de reorganizare. Între altele, din perspectiva unei *educaţii interculturale*, aş propune:

c.1. Regândirea locului şi a ponderii *disciplinelor antropologice şi sociale*, ele însele „invenţii" ale modernităţii, la nivelul tuturor ciclurilor de învăţământ, astfel încât un absolvent de liceu să cunoască, pe de o parte, problematica legată de valorile modernităţii, de drepturile şi libertăţile cetăţenilor, de funcţionarea instituţiilor europene şi mondiale, de funcţiile statului şi de performanţele sistemelor politice şi electorale, iar pe de altă parte, să aibă minima orientare în discipline precum sociologia, politologia, antropologia sau economia politică. În principiu, ar trebui ca una dintre aceste discipline să fie disciplină de bacalaureat. În viitor, putem gândi – precum în Franţa, de pildă – câteva forme de „bacalaureat naţional", între care una centrată pe disciplinele antropo-sociale.

c.2. Studierea limbilor străine în strânsă relaţie cu cultura şi civilizaţia de care aparţin, pentru că, dincolo de funcţia sa instrumentală, o limbă este întotdeauna şi un semn definitoriu al unei culturi. Pe lângă studierea limbilor de circulaţie internaţională, ar trebui încurajat studiul limbilor din „vecinătatea apropiată" şi

28. Legea învăţământului, art. 31.
29. Liviu Antonesei, *op.cit.*, pp. 49-55.

a celor aparţinând minoritarilor, pentru că, dincolo de utilitatea sa pragmatică în relaţiile economice şi politice inevitabile, acesta poate contribui la ştergerea „imaginii inamicului”, precum şi la de-stigmatizarea unor minorităţi.

c.3. Studiul comparat al istoriei, inclusiv al istoriei culturale, pentru a facilita mai buna înţelegere a raporturilor dintre universal şi particular, pentru a sesiza avantajele de-centrării etnice şi ale schimbării de perspectivă prin proiectarea şi în celălalt. Cursurile de istorie comparată, literatură comparată, în general studiile comparatiste ar trebui încurajate în defavoarea abordării etnocentrice sau parohiale a diferitelor spaţii culturale.

d) La nivelul *formatorilor* – este necesară reciclarea tuturor cadrelor didactice în spiritul valorilor modernităţii europene, prin operaţiuni de perfecţionare care să nu mai aibă nimic în comun cu procesele similare, pur formale şi ideologizante, de dinainte de 1990. În acelaşi timp, ar trebui încurajat în continuare şi chiar stimulat procesul de pregătire/perfecţionare a formatorilor în universităţile occidentale – burse universitare, stagii de masterat şi doctorat, proiecte de cercetare în comun etc., precum şi cel de înfrăţiri între universităţile noastre şi cele din străinătate, nu doar occidentale, ci şi din „vecinătatea apropiată”. Dincolo de importanţa în ordinea pregătirii profesionale, asemenea contacte au un excepţional efect cultural – nimic nu este mai favorabil asimilării unei culturi decât contactul nemijlocit cu aceasta[30]. Iar elitele universitare, datorită rolului lor de *formatori ai formatorilor*, dar şi datorită *funcţiei de iradiere culturală* pe care o îndeplineşte Universitatea, pot exercita un rol fundamental în difuzarea competentă a *valorilor modernităţii*[31].

Acestea sunt măsuri minime – în ceea ce priveşte educaţia –, pentru a putea regăsi mai uşor şi mai rapid valorile modernităţii europene şi pentru a suporta fără traume distrugătoare „şocul globalizării”. Acestea sunt sarcinile unei educaţii care nici nu mai poate fi altfel decât una interculturală. Este dificil să credem că ne vom integra în Europa cu o mentalitate care stigmatizează, de pildă, „ţiganii”, diabolizează „străinii” şi valorile lor culturale şi în cuprinsul căreia noţiuni precum „proprietatea privată, sacră şi inviolabilă”, „piaţă de capital” sau „piaţa secundară a acţiunilor” nu şi-au găsit încă vreun loc. Aproape doisprezece ani nu am făcut mare lucru în această direcţie – uneori am reuşit să facem, dimpotrivă, o mulţime de lucruri în direcţia inversă, iar rezultatele se văd atât în starea internă a ţării, cât şi în insuccesele înregistrate până acum în diferitele procese de integrare şi/sau globalizare. Din păcate, timpul nu mai are răbdare şi vom fi nevoiţi să facem o mulţime de lucruri nu etapizat, ci sincron. Iar succesul depinde mai mult decât oricând în trecut de *succesul reformei din educaţie*.

30. Pentru analiza comparativă a diferitelor reforme din Europa Răsăriteană postcomunistă, a se vedea Cezar Bîrzea, *Les politiques éducatives dans les pays en transition*, Les Éditions du Conseil de l'Europe, Strasbourg, 1994.

31. Pentru funcţiile Universităţii, *cf.* Jaroslav Pelikan, *The Idea of University. A Reexamination*, Yale University Press, New Haven/London, 1992; Liviu Antonesei, *op.cit.*, pp. 97-99.

Locul educaţiei pentru diversitate în ansamblul problematicii educaţiei contemporane

Constantin Cucoş, Teodor Cozma

1. Sfidări ale realităţilor socio-politice contemporane

Viitorul spaţiu european trebuie înţeles ca un loc al confruntării fructuoase dintre mai multe coduri culturale diferite, care poate avea efecte disfuncţionale, cel puţin în anumite momente, dacă nu va fi inteligent gestionat. De aceea, nu numai oamenii trebuie să fie pregătiţi să se insereze în aceste noi realităţi, ci şi instituţiile trebuie să fie pregătite pentru a primi persoanele purtătoare de coduri valorice particulare. Recompunerea entităţilor naţionale în ansamblul european, în contrasens uneori cu ideologiile naţionaliste centraliste, va face ca subculturile marginalizate să fie revendicate şi să se impună altfel decât până acum. Indivizii înşişi trebuie să actualizeze acele forme de rataşare care să le asigure coerenţa existenţială şi eficienţa socială. Apartenenţele prime trebuie să fie permeabile şi deschise, iar identitatea se va reface permanent în funcţie de circumstanţe. Fiecare dintre noi va fi o unitate plurală, care se va reface permanent, sub imperiul vectorilor socio-culturali în permanentă mişcare. Desigur, fiecare persoană va dispune de o unitate înglobantă, iniţială care va supraordona permanent noi elemente spirituale.

Ideologiile universaliste sau ale nivelării culturale consideră că entităţile culturale distincte vor dispărea, în favoarea unei culturi unice, mondiale. Aceste ideologii sunt mai tot timpul etnocentriste şi destul de atractive. Ele sunt foarte simpliste : fac abstracţie de complexitatea dinamicii culturale şi de contradicţiile inerente evoluţiei culturale. Ideologiile relativiste sau ale pluralismului cultural stipulează ideea că fiecare cultură dezvoltă viziuni separate despre lume, sisteme de valori şi credinţe ireductibile. Nu există posibilitatea unei comunicări autentice între culturi.

Se ştie că societatea actuală impune noi tipuri de organizări, asocieri şi conexiuni ale activităţilor de producţie. O structură de producţie a devenit o formă transcomunitară, transnaţională şi transculturală de realizare a schimburilor. Reorganizarea forţei de muncă şi integrarea ei într-o economie globală îngăduie şi obligă punerea în act a noi competenţe relaţionale între oameni. Economiile devin competitive şi în măsura în care actorii lor ştiu să se raporteze la alţii. Locurile în care se munceşte devin spaţii privilegiate de învăţare interculturală şi intercomunitară.

Ţările europene au trecut aproape toate prin momente de intoleranţă la începutul modernităţii. Alain Touraine (1996, p. 294) consideră că problema multiculturalismului se pune astăzi cu acuitate din cauză că modelul republican, „politic", al Occidentului este în declin sau în descompunere. Universalismul substantival al legii şi al dreptului a fost înlocuit de raţionalismul instrumental al economiei, al producţiei, întâi de toate, şi al consumului, de unde necesitatea comunicării. Acest lucru a condus la internaţionalizarea vieţii economice, care a debordat suveranitatea statelor naţionale, fenomen numit şi globalizare. Dezvoltarea tehnicii, a pieţelor şi a noului tip de consum a distrus capacitatea de mediere politică între ordinea naturală şi diversitatea culturilor. Începând cu acest moment, raţionalizarea şi globalizarea producţiei, a schimbului internaţional, dar şi diversitatea culturală au condus la emergenţa unui nou tip de civilizaţie contemporană. „Fiecare dintre noi aparţine dintr-o dată lumii instrumentalizate a schimburilor economice şi mai multor grupuri de sorginte culturală şi duce din ce în ce mai mult o viaţă dublă, publică şi privată, economică şi culturală... Cei mai mulţi dintre noi combină constant, în maniere diferite, fragile sau schimbătoare, participarea la producţia şi consumaţia industrializată, cu o grijă mărită faţă de identitatea noastră, a intimităţii şi a originilor noastre. Personalitatea individuală, ca şi societatea, este pulverizată..." (Touraine, 1996, pp. 299-300).

Spaţiul cultural tinde să se fragmenteze în mai multe fortăreţe comunitare, adică în grupuri sociale, organizate politic, în care conducătorii îşi extrag legitimitatea şi influenţa lor din izvorul pe care îl comportă tradiţiile culturale. În absenţa unor medieri puternice între economie şi cultură, aceasta din urmă se „comunizează", devine sursă şi emblemă pentru identificarea unei comunităţi. Se ajunge la un fel de societate multicomunitară, segmentară, alcătuită din entităţi care nu mai comunică între ele. „Apărarea minorităţilor şi drepturilor lor pot apărea, la o primă privire, ca o manifestare a multiculturalismului, dar el duce adesea în direcţia opusă, spre un comunitarism închis în el însuşi şi, prin urmare, ostil coexistenţei cu diferitele culturi" (Touraine, 1996, p. 292). Dreptul la diferenţă, izolat de orice reflecţie asupra comunicării interculturale, conduce la un relativism cultural încărcat de conflicte indisolubile. Dimpotrivă, pluralismul cultural recunoaşte în acelaşi timp că fiecare cultură produce semnificaţii de valoare universală pornind de la o experienţă particulară. Pluralismul cultural pune nu numai problema apărării diferenţelor, ci şi a dialogului culturilor care recunosc, dincolo de diferenţele lor, că fiecare contribuie la îmbogăţirea experienţei umane şi că fiecare dintre ele este un efort de universalizare a unei experienţe particulare. Multiculturalismul nu este adversarul universalismului european, ci o altă faţă a lui. Ceea ce unifică multiculturalismul şi universalismul este voinţa comună de a plasa o cultură mai presus de puterea statului sau de interesele unui grup social. Religiile sunt încărcate şi purtătoare de multiculturalism, pentru că ele vor să transmită un mesaj universal, dar sunt şi cele mai înverşunate piedici ale multiculturalismului, din moment ce se identifică cu un anumit organism social, teritoriu sau, mai ales, putere politică (Touraine, 1996, p. 313).

Primul mare merit al ideii multiculturaliste este de a reacţiona contra omogenizării lumii în favoarea unei culturi mişcătoare, sprijinită pe puternice mijloace tehnice şi financiare şi care slăbeşte sau distruge capacitatea de invenţie, de autotransformare şi de reinterpretare a culturilor, etichetate ca tradiţionaliste, cu toate că ele au avut şi mari efecte de modernizare. Avem nevoie să ne salvăm memoria ca şi mediul pentru a apăra

diversitatea culturilor ca pe nişte specii naturale. Identitatea şi alteritatea sunt inseparabile şi trebuie apărate împreună în universul dominat de forţele impersonale ale pieţelor financiare, care impun noi forme de integrism sectar (Touraine, 1996, p. 318).

Pluralismul cultural european este produsul unei istorii lungi şi continue care implică acceptabilitatea altuia, toleranţa, coexistenţa plurală, dar cu şansa afirmării propriilor poziţii. Există o identitate culturală europeană şi aceasta este constituită din istoria şi experienţa comună, decantată în miile de ani (Imperiul Roman, Creştinismul, Iluminismul, Industrializarea) (Wintle, 1996, p. 24). Acest pluralism spiritual se explică prin anumite elemente fundamentale ale culturii : curentele religioase, care au fost întotdeauna transnaţionale, gândirea ştiinţifică, ce a circulat liberă din zorii epocii moderne, modelele şi curentele artistice, ideologiile, tehnicile de producţie (vezi Văideanu, 1993). Studiile de antropologie culturală arată că, în chip funciar, nu pot exista antagonisme fundamentale între sisteme de valori, decantate de diferitele culturi. Sub aspectul valorilor finale, antropologia stabileşte în mod statistic că, în culturi diferite, aceleaşi valori pot fi acceptate sau dispreţuite.

Ultimii cincizeci de ani au lăsat urme adânci în ţările europene : 1. migraţiile internaţionale dinspre fostele colonii au condus la implantări de populaţii de origine străină ; 2. dezvoltarea informaţiilor şi canalelor mediatice care au facilitat schimbul cultural ; 3. procesul construirii unei unităţi economice în plan european conduce la regândirea politicilor educative şi culturale. Spre sfârşitul anilor '70, şcoala a fost pusă în faţa unei mari sfidări : cea a deschiderii către pluralitatea culturală. Imigrarea masivă în ţările occidentale a deschis problema posibilităţii şi a căilor de şcolarizare a copiilor nou-sosiţi în ţările respective. Imigrarea, ca fenomen social, a pus şi întreprinderile în faţa unor dileme : cum poate fi străinul din punct de vedere profesional, ce randament poate da şi cum se integrează în structuri noi de producţie. Aşa se face că şcoala va prelua şi sarcinile întreprinderilor pentru pregătirea celor veniţi pentru o integrare de calitate. Numai că între discursul şcolii (integraţionist) şi discursul socio-economic (marginalizant, exclusivist etc.) se naşte rapid o prăpastie. Şcoala se va centra nu numai spre imigranţi, ci spre întreaga societate, pentru schimbarea unor repere mintale şi de acţiune.

Şcoala a trebuit să facă faţă eterogenităţii lingvistice şi culturale a grupurilor şcolare ivite ca urmare a imigrării. Prima sa gesticulaţie a fost aceea de a elimina diversitatea, de a considera pluralismul ca fiind ceva rău. Diferenţa a fost înţeleasă ca un handicap care trebuia rezolvat. Educaţia interculturală, în această fază, se reducea la o practică educativă asimilaţionistă, ca o pedagogie reparatorie pentru eşecul sau excluziunea şcolară. Aceste practici erau puse în aplicare mai ales în zonele unde componenta plurietnică era evidentă. S-a recurs, de aceea, la o pedagogie compensatorie, de susţinere, de ştergere a diferenţelor, de achiziţionare de către toţi, pentru o „corectă" integrare, a aceloraşi instrumente culturale, mai ales lingvistice. Alteritatea culturală a fost conotată negativ şi a fost dispreţuită.

S-a constatat însă că această strategie nu numai că nu a dat rezultate, ci a şi generat fenomene adverse, fiind supusă la numeroase critici din partea pedagogilor sau a reprezentanţilor populaţiilor imigrante. Perspectiva iniţială de desconsiderare culturală s-a schimbat. Diversitatea culturală nu mai este un prejudiciu, ci o realitate care trebuie fructificată în mediul şcolar. Optica se schimbă : fiecare copil are dreptul, individual, să-şi cultive limba, tradiţiile, obiceiurile. Profesorii nu se mai raportează la culturi

abstracte, dezincarnate sau folclorizate, ci la culturi vii, manifeste la nivelul claselor şcolare, puse acum în relaţie cu modelul cultural dominant. Concepţia fixistă şi oarecum reificată asupra culturilor este depăşită. Recunoaşterea eterogenităţii culturale a publicului şcolar generează o tensiune nouă între universal şi particular, pentru că se încearcă construirea din fragmente a unităţii culturale. Şcoala ia legătura cu reprezentanţii nou-veniţilor, cu părinţii copiilor, pentru a colabora şi proiecta strategii educative bazate pe o pedagogie diferenţiată. Educaţia interculturală era înţeleasă ca o pregătire a copilului pentru două culturi diferite. Alfabetizarea se realizează în limba de origine a fiecăruia, făcându-se progresiv paşi şi în direcţia limbii majoritare. Sunt valorizaţi în acest scop profesori de aceeaşi origine ca şi copiii. Fiecăruia i se garantează specificitatea. Dar nu era de ajuns. Pedagogia diferenţiată cultivă diferenţele luate separat. Punctele de întâlnire şi de comuniune culturală sunt neluate în seamă. Există riscul, la indivizii altfel formaţi, de a rămâne „între culturi", nefiind bine instalaţi nici în cultura de origine, nici în cea a ţării de primire.

O altă strategie se centrează pe conceptul de „cetăţenie", pe o învăţare cooperatoare, pe crearea de situaţii de învăţare la un loc, pornind de la un fond comun, pe seama unui transfer intercultural, alcătuit cu premeditare. Şcoala este nu numai un loc de primire, ci şi de realizare a interferenţelor, a schimburilor egale dintre culturi.

Dacă la început reflecţia asupra interculturalului în învăţământ a fost restrânsă doar la soluţionarea problemelor imigranţilor, astăzi se constată că vechea paradigmă nu mai este suficientă. O dată cu perspectiva construirii unui spaţiu unitar european, a internaţionalizării economiei, a globalizării informaţiilor, problemele se pun altfel. „A învăţa recunoaşterea diversităţii codurilor culturale diferite, a şti să comunici într-un context intercultural, a lua cunoştinţă de propria identitate culturală, a fi capabil de a trece dincolo de stereotipuri şi prejudecăţi, de a cunoaşte mai bine instituţiile, caracteristicile sociale, formele de vieţuire din diverse ţări europene, acestea ar putea fi obiectivele unei practici interculturale lărgite în educaţie" (Lipiansky, 1999, p. 15).

Şcoala, ca principal instrument de socializare, devine locul unei armonizări culturale ce o devansează pe cea socială. Gestionarea cât mai operativă şi timpurie a diferenţelor obligă cu necesitate la întronarea unui model educativ care să favorizeze întâlnirea şi cooperarea între mai mulţi parteneri. Prelungirea perioadei de şcolarizare face din şcoală principalul mediu de construire a identităţii culturale. Antonio Perotti (1993, pp. 37-39) identifică trei niveluri de restructurare interculturală a funcţiilor şcolii :

1. Nivelul de transmitere a cunoştinţelor :
   - revizuirea modului de abordare la istorie şi geografie, prin poziţionări mai puţin etnocentrice, prin critica prejudecăţilor, deschidere internaţională, relevarea interdependenţelor ;
   - dezvoltarea învăţământului primar şi secundar în limbile minorităţilor, mai ales în regiunile transfrontaliere ;
   - extinderea unor abordări disciplinare, care au în vedere procesele formării identităţilor individuale sau colective (mai ales prin filosofie sau antropologie culturală) ;
   - cunoaşterea evoluţiei tehnologice, mai ales în materie de media (funcţionare, implicaţii şi reverberaţii umane etc.) ;
   - cunoaşterea şi respectarea drepturilor fundamentale ale omului.

2. Nivelul capacităţilor sau aptitudinilor dezvoltate :
   - formarea aptitudinii de a comunica şi de a intra în relaţii interpersonale, intercomunitare, de a intra în raport cu alteritatea ;
   - întărirea spiritului critic faţă de identitatea proprie, raţionalizarea propriului univers relaţional, evitarea integrismului şi perfectarea dinamicii particular-universal ;
   - dezvoltarea aptitudinilor de lecturare corectă a imagisticului şi discursului mediatic actual.
3. Nivelul modelelor educative :
   - impunerea unui sistem educaţional cooperativ, în care toate componentele spirituale ale comunităţii să se reunească ;
   - crearea premiselor egalităţii şanselor pentru indivizi şi comunităţi, prin strategii şi politici coerente ;
   - revizuirea conceptului de laicitate şi crearea premiselor pentru valorizarea referinţelor religioase ale şcolarilor ;
   - deschiderea către internaţionalizarea informaţiilor provenite dinspre diferite civilizaţii, trecute sau prezente.

Actul paideic presupune un anumit coeficient de coerenţă şi coextensivitate în ceea ce priveşte gestiunea problemelor economice şi politice ale lumii actuale. Educaţia pentru o bună înţelegere şi solidaritate nu este o chestiune pe termen scurt, ci o acţiune care pretinde un evantai de demersuri globale şi prospective (*cf.* Rey, 1996, p. 26). Instanţelor educative le sunt fixate câteodată obiective oarecum antinomice : pe de o parte, obiectivele şcolii sunt exprimate în termeni de conţinuturi, desfăşurare metodică, eficacitate imediată, selecţie şi competiţie, pregătirea forţei de muncă, iar pe de altă parte, de cristalizare a atitudinilor de solidaritate, de cultivare a unor comportamente şi atitudini spirituale, formative.

2. Problematici ale educaţiei contemporane

Educaţia tinde să devină o problemă prioritară şi toţi cei care văd limpede evoluţia fiinţei umane, a fiinţei raţionale şi a umanităţii, în ansamblul ei, situează în centru educaţia. Educaţia, ca proces orientat spre împlinirea spirituală a fiinţei şi a comunităţii, propune o desfăşurare concretă, presupune participare, trăire, comunicare între indivizi concreţi, presupune o cunoaştere profundă a evoluţiilor ce au avut loc în ultima perioadă.

În ultimele decenii, savanţii, dar şi oamenii politici sau responsabilii diferitelor sectoare ale vieţii sociale au început prin a identifica un nou tip de probleme, care se impuneau atât prin caracterul lor grav şi presant, cât şi prin dimensiunile lor regionale şi universale. În acest mod s-au identificat probleme cum sunt : deteriorarea continuă a mediului marin sau a atmosferei, caracterul limitat al resurselor naturale, caracterul galopant al creşterii demografice etc. Aceste probleme, care la început păreau rezervate doar savanţilor, liderilor diferitelor sectoare şi oamenilor politici, au început să devină probleme concrete şi deschise pentru toţi oamenii.

Foarte curând s-au descoperit conexiunile dintre aceste probleme, caracterul lor interdependent fiind izbitor şi de neeludat. Astfel, s-a constatat că dezvoltarea nu poate avea loc fără pace, că pacea nu poate fi autentică fără respectarea drepturilor omului şi asigurarea libertăţilor fundamentale, că la rândul lor aceste libertăţi şi drepturi sunt iluzorii acolo unde domneşte mizeria, foametea şi analfabetismul.

Aceste evoluţii l-au condus pe Aurelio Peccei, fostul preşedinte al „Clubului de la Roma", la introducerea unui nou concept, anume cel de „problematică a lumii contemporane" (*cf.* Rassekh şi Văideanu, 1987).

Conceptul s-a impus şi este folosit astăzi în mod frecvent. El pune în lumină tocmai caracteristicile acestei problematici, care se impun atât colectivităţilor naţionale, cât şi grupurilor şi, în cele din urmă, persoanelor. Această problematică are :

- *caracter universal*, în sensul că nici o ţară şi nici o regiune de pe glob nu se poate plasa în afara acestei problematici ;
- *caracter global*, în sensul că ea afectează toate sectoarele vieţii sociale, constituind o sursă de probleme deschise şi în multe cazuri de dificultăţi atât pentru sfera vieţii materiale, cât şi pentru cea a vieţii spirituale ;
- *evoluţie rapidă şi greu previzibilă*, în sensul că oamenii se văd adesea puşi în faţa unor situaţii complexe pentru care nu sunt pregătiţi, pentru abordarea cărora nu au metode sau soluţii adecvate ;
- *caracter pluridisciplinar*, adică cu conexiuni puternice şi numeroase ; în faţa acestor demersuri epistemologice, oamenii, tentaţi să folosească demersuri unidisciplinare şi nu pluridisciplinare, sunt dezorientaţi ;
- *caracter prioritar* sau presant, în sensul că presiunile exercitate asupra comunităţii mondiale şi a fiecărei comunităţi naţionale sunt puternice, cerând răspunsuri prompte, ingeniozitate şi deseori eforturi financiare importante.

Problematica lumii contemporane a generat, atât *în sfera politicii şi culturii*, cât şi *în cea a educaţiei*, un număr de imperative care sunt din ce în ce mai bine precizate : apărarea păcii, salvarea mediului, promovarea unei noi ordini economice, înţelegerea şi comunicarea la nivel internaţional etc. Aceste imperative se regăsesc sub formă de recomandări şi rezoluţii adoptate de ONU, UNESCO, Consiliul Europei, de diferite guverne şi organizaţii guvernamentale ; a apărut o întreagă literatură pedagogică consacrată lor.

Care a fost răspunsul sistemelor educative şi al responsabililor educaţiei dat acestor imperative ? În mod sistematic, putem desprinde două strategii. Este vorba, pe de o parte, de poziţia celor sceptici, care consideră că sistemele educative nu au şi nu pot avea un rol important în pregătirea lumii de mâine, în consolidarea unui viitor mai bun. Pe aceste poziţii se situează toţi cei care consideră că şcoala ar fi în declin. Îl amintim pe Ivan Ilich şi teoria sa despre deşcolarizarea societăţii, formulată în special în lucrarea *Une société sans école*, dar şi pe Alvin Toffler : „Într-o perspectivă mai largă ne putem aştepta însă la transformări şi în domeniul învăţământului. Se va învăţa mai mult decât acum în afara clasei şi mai puţin în clasă. În ciuda opoziţiei sindicatelor, durata studiilor obligatorii se va scurta. În locul unei rigide segregări de vârstă, tinerii şi vârstnicii se vor amesteca. Învăţământul se va întrepătrunde şi împleti mai strâns cu munca şi se va repartiza mai echilibrat pe parcursul vieţii individului" (Toffler, 1983).

În opoziţie cu această teză se situează un mare număr de specialişti, care cred în puterea educaţiei şi în capacitatea ei de a contribui, cu resursele specifice, la constituirea viitorului. Educaţia nu poate rezolva ea singură totalitatea problemelor lumii contemporane, dar nu se poate concepe nici soluţionarea temeinică şi durabilă a gravelor probleme actuale fără contribuţia sistemelor educative. „Un număr redus de specialişti susţin ideea că educaţia nu are de jucat un rol în crearea societăţii de mâine. Dar mai numeroşi sunt cei care tratează educaţia ca unul dintre factorii capabili să contribuie la crearea unei societăţi mai bune. Această premisă stă la baza studiilor noastre consacrate educaţiei pentru pace. Interesul pentru rolul educaţiei în ameliorarea vieţii de astăzi, în lumina unei societăţi viitoare mai bune, trebuie să se exprime în conceptualizarea acestei încrederi sub formă de programe axate pe valorile educaţiei de mâine" (Haavelsrud, 1983).

3. Răspunsuri ale educaţiei la cerinţele dezvoltării lumii contemporane

Prin urmare, modul de dezvoltare a lumii contemporane este legat, în mare măsură, de modul în care educaţia poate să satisfacă cerinţele acestei dezvoltări.

În general, răspunsurile educaţiei se situează pe două mari planuri: unul al lărgirii ariei şi conţinuturilor educaţiei şi altul constituit din inovaţiile în conceperea şi efectuarea proceselor educative. Dacă în primul caz se impune o elaborare riguroasă a educaţiilor, în al doilea caz se impune problema regândirii procesului de educaţie, în privinţa orientării, dimensionării, instrumentalizării elementelor de conţinut, în vederea integrării tinerei generaţii în viaţa socială prin intermediul profesiunii.

4. Îmbogăţirea conţinutului educaţiei: noile educaţii

După cum apreciază specialiştii, noile tipuri de conţinuturi sau „noile educaţii" reprezintă cel mai pertinent şi mai util răspuns al sistemelor educative la imperativele generate de problematica lumii contemporane (Văideanu, 1986). Încercând să răspundă acestora, noile tipuri de conţinuturi sau „noile educaţii" s-au constituit şi s-au impus într-un timp foarte scurt, dat fiind faptul că ele corespund unor trebuinţe de ordin socio-pedagogic tot mai bine conturate.

În denumirea acestor educaţii vom folosi şi noi expresiile care figurează în programele UNESCO, adoptate în toate cele peste 160 de state membre şi în dicţionarele sau glosarele internaţionale:

- educaţie relativă la mediu (în franceză, „l'éducation rélative à l'environnement");
- educaţie pentru pace şi pentru cooperare;
- educaţie pentru participare şi democraţie;
- educaţie în materie de populaţie;
- educaţie pentru o nouă ordine economică internaţională;
- educaţie pentru comunicare şi pentru mass-media;

- educaţie pentru schimbare şi dezvoltare;
- educaţie nutriţională;
- educaţie economică şi casnică modernă;
- educaţie pentru timpul liber;
- educaţie interculturală.

Educaţia relativă la mediu

Existenţa oricărui om este concepută ca desfăşurându-se într-un spaţiu determinat (aria geografică), într-un timp dat (epoca istorică) şi în cadrul colectivităţii umane specifice (mediu social). Toate aceste realităţi sunt factori care exercită în mod necesar o anumită influenţă asupra înţelegerii la vreme a realităţii lumii în care omul pătrunde o dată cu sporirea ariei sale de acces şi necesitatea păstrării echilibrului acestei lumi. Conferinţa Naţiunilor Unite asupra mediului înconjurător, organizată la Stockholm în 1972, lansa o importantă chemare în acest sens: „A apăra şi a îmbunătăţi mediul înconjurător pentru generaţiile prezente şi viitoare a devenit pentru umanitate un obiectiv primordial". Chemarea reprezintă şi un îngrijorător semnal de alarmă în legătură cu deteriorarea echilibrului natural provocat de om prin intervenţiile sale, intervenţii care pot constitui pentru speciile vii pericole ce riscă să devină ireversibile.

Educaţia relativă la mediu îşi propune să-l conducă pe elev, deci pe viitorul cetăţean, spre formarea unui punct de vedere mai obiectiv asupra realităţii (al cărei fundament este relaţia om–oameni–mediu), să-l incite la participare, să devină conştient de viitor, de faptul că viaţa generaţiilor viitoare, calitatea ei depinde într-o mare măsură şi de opţiunile sale.

Scopurile generale ale educaţiei relative la mediu, izvorâte şi din conştientizarea creşterii accelerate a cantităţii şi gravităţii problemelor, au fost precizate de Conferinţa interguvernamentală care a avut loc pe această temă în 1977, la Tbilisi, sub egida UNESCO: „Educaţia relativă la mediu trebuie, înainte de toate, să urmărească dezvoltarea gradului de conştiinţă şi a simţului responsabilităţii tuturor oamenilor faţă de mediu şi problemele sale. Oamenii trebuie să dobândească cunoştinţele, atitudinile, motivaţia, angajarea şi instrumentele necesare pentru a acţiona, individual şi în colectiv, în vederea soluţionării problemelor actuale şi prevenirii apariţiei unor noi probleme".

Obiectivele vizează deci în egală măsură cunoştinţele, formarea unor atitudini, clarificarea valorilor şi demersul practic. În perspectivă şcolară, elevul trebuie ajutat să:

- înţeleagă că omul este inseparabil de mediul său şi că efectele negative ale acţiunilor sale se repercutează asupra lui însuşi;
- obţină cunoştinţe de bază necesare soluţionării problemelor mediului său imediat;
- judece responsabilităţile individuale şi colective, să se angajeze în obţinerea cooperării pe linia rezolvării unor probleme;
- dezvolte instrumente de analiză, reflecţie şi acţiune pentru a înţelege, preveni şi corecta neajunsurile provocate mediului (acţiuni concrete, dar şi reflecţie aprofundată asupra soluţiilor preventive, de perspectivă).

Focalizarea intervenţiei pedagogice asupra obiectivelor educaţiei relative la mediu s-a realizat pe baza opţiunii motivate anterior şi avându-se în vedere un set de principii pe care Claude Sauchon şi Lester Brown le convertesc în caracteristici ale acestei educaţii, respectiv în condiţii ale unei acţiuni eficiente în domeniu:

- În legătură cu problemele mediului, trebuie obligatoriu stabilite interdependenţele între factori şi efectele în lanţ, mergându-se până la o analiză critică globală.
- În consecinţă, educaţia relativă la mediu trebuie să se realizeze în condiţii de interdisciplinaritate, toate faţetele unei probleme fiind examinate într-o viziune de ansamblu, cu aportul disciplinelor clasice, dar depăşindu-le.
- Punctul de plecare îl reprezintă mediul care-l interesează realmente pe elev, deci mediul său imediat.
- Folosirea metodelor de acţiune (anchete, cercetarea documentelor, discuţiile-dezbatere) este utilă formării judecăţilor de valoare. Profesorul se integrează echipei, ca ghid, consilier, ajutor şi îi sprijină pe elevi, putând în acelaşi timp satisface cerinţele de rapiditate şi eficacitate, fiind solicitat ca sursă de nou şi claritate.
- Obiectivele educative de ordin afectiv, cognitiv şi acţional se ating prin modalităţi specifice. În planul comportamentului se urmăreşte dezvoltarea cunoştinţelor problemelor, a atitudinilor, care ţin cont de valorile sociale. În domeniul cognitiv se furnizează elevului cunoştinţe care-i permit accesul la documentare, la înţelegerea aspectelor tehnice, la instrumente de analiză şi de aplicare a cunoştinţelor. *Savoir--faire*-ul se dezvoltă în direcţia acţiunilor concrete asupra mediului.
- Educaţia relativă la mediu nu-şi va atinge scopul dacă acţiunile pe care le sugerează, le induce elevului nu se difuzează şi în jurul acestuia, în familie, în comunitatea în care trăieşte (clasă, şcoală, cartier).
- Eficienţa educaţiei relative la mediu se poate aprecia numai prin efectele pe termen lung asupra comportamentului viitorului cetăţean, rămânând însă în vigoare şi obligaţia de a avea o utilitate imediată (prin aplicaţiile practice, prin intervenţia elevului în situaţii concrete).

Având propria sa unitate bazată pe convergenţa finalităţilor educative şi pe coerenţa demersurilor pedagogico-metodologice utilizate, tratăm educaţia relativă la mediu nu ca pe o disciplină, ci ca pe o modalitate pedagogică de atingere a unor scopuri precise şi în acelaşi timp ca pe un mijloc de sporire a eficacităţii învăţământului.

Educaţia pentru pace

Omenirea are nevoie de o conştiinţă împărtăşită de întreaga umanitate, de promovare a unui nou umanism, bazat nu numai pe valorile morale şi culturale, ci şi pe achiziţiile noii revoluţii ştiinţifice şi tehnice şi pe impactul asupra vieţii. Individul trebuie format în spiritul solidarităţii cu cei din generaţia sa, al respectului pentru cei care l-au precedat şi cei ce-l vor urma, al încrederii în destinul umanităţii şi în valorile umane.

Din punct de vedere practic, „educaţia pentru pace corespunde şirului de activităţi educative, de la simpla menţionare în clasă a nivelurilor diferite ale conflictului şi ale problemelor internaţionale, până la integrarea mai comprehensivă a cercetării, predării activităţii la toate nivelurile procesului educativ, care are drept scop pregătirea oamenilor pentru participarea sau consolidarea unei lumi mai drepte şi a unei ordini sociale în care violenţa directă sau structurală sunt reduse pe cât posibil" (Stephen, 1983, p. 292).

Johan Galtung, socotit unul dintre promotorii păcii ca disciplină educativă, deosebeşte patru aspecte esenţiale care trebuie avute în vedere:

1. *dezvoltarea* – care oferă posibilitatea de a prezenta valori de bază, tendinţe esenţiale şi starea evoluţiilor internaţionale;

2. *pacea* – care oferă posibilitatea de a discuta modul în care dezvoltarea şi abordarea în mod creator a conflictului se pot uni împotriva violenţei directe sau structurale ;
3. *conflict* – care oferă posibilitatea de a discuta modul în care valorile sau interesele vin în conflict, dinamica lor şi oprirea conflictului ;
4. *viitor* – care oferă posibilitatea de a proiecta toate aceste tendinţe pe un ecran al viitorului, analizând tendinţe, făcând propuneri pentru acţiune.

Educaţia pentru pace se constituie, prin urmare, ca o educaţie a atitudinilor şi mentalităţilor, a conduitei în societate, în şcoală, în familie. Ea îşi propune, ca finalitate, autoconştientizarea facultăţilor şi proceselor fiecărui individ, pentru a putea fi utilizate apoi în sfera activităţilor sale, în sfera relaţiilor interpersonale din şcoală, familie, societate. Între obiectivele urmărite de o cercetare întreprinsă la Liceul Naţional din Iaşi, şcoală-pilot a Asociaţiei Internaţionale a Educatorilor pentru pacea lumii (IAEWP), se remarcă următoarele :

- respectul faţă de om ca valoare socială supremă ;
- respectul faţă de valorile culturale şi acceptarea diversităţii culturilor ;
- receptivitatea la ideile şi sugestiilor altora ;
- capacitatea de a dobândi contacte satisfăcătoare şi de a dialoga ;
- toleranţă, acceptarea unor comportamente diferite ;
- descurajarea agresivităţii şi violenţei ;
- formarea spiritului critic şi autocritic ;
- protejarea florei şi faunei.

Educaţia pentru pace presupune cultivarea unor atitudini superioare şi formarea oamenilor în vederea evitării conflictelor şi a promovării dialogului constructiv, cultivarea receptivităţii şi flexibilităţii, a respectului faţă de valori şi de aspiraţii, faţă de sine şi faţă de alţii, a priceperii de a identifica punctele comune şi de a respecta diversitatea situaţiilor şi stilurilor de viaţă. Aceste obiective ale educaţiei pentru pace sunt piatra de încercare în procesul de formare a fiecărei personalităţi.

Profesorul Ştefan Bârsănescu propune constituirea unei „pedagogii a păcii", care trebuie să urmărească :

- educarea copiilor astfel încât aceştia să se debaraseze de impulsuri agresive şi de comportamente ostile şi să devină sensibili la ordine, linişte, echilibru, dreptate ;
- formarea tinerilor în spiritul ideilor de înţelegere mutuală, cooperare, toleranţă ;
- educarea tinerilor în ideea unei concepţii despre lume care să le permită să se entuziasmeze de valorile spirituale ale omenirii (Bârsănescu, 1975).

În conceperea acestei pedagogii a păcii îşi găseşte loc ideea că disputele se soluţionează prin discuţii, argumentări, demonstraţii, iar apelul la raţiune implică încrederea în capacitatea omului de a învăţa să-şi exercite spiritul de înţelegere mutuală.

Educaţia pentru participare şi democraţie

În numeroase sesiuni şi seminarii premergătoare Anului Internaţional al Tineretului – 1985 şi în cadrul manifestărilor dedicate acestui an, discutându-se semnificaţia triadei „Participare, Dezvoltare, Pace", s-a subliniat cu insistenţă că prin participare se înţelege nu numai posibilitatea de a desfăşura o activitate creatoare, care face apel la capacitatea totală a individului şi care este socialmente utilă, ci semnifică şi şansa oferită tinerilor de a-şi defini şi delimita aspiraţiile şi nevoile, de a inova, de a dobândi capacitatea de

autogestiune. Prin participare, tinerii îşi pot exprima opţiunile în domeniul educaţiei, culturii, producţiei, timpului liber, sportului, pot deveni coparticipanţi la propria formare. Tineretul nu este numai un receptor de informaţii şi un consumator de produse (materiale, spirituale), ci şi un participant activ la făurirea operei comune, a istoriei naţiunii de care aparţine. Prin participare, el se integrează în societate, dar în acelaşi timp acţionează şi ca subiect integrator. El este un subiect activ al acţiunii sociale, un factor şi o resursă de progres spiritual şi moral ; orientările valorice şi opţiunile fundamentale ale tinerei generaţii se regăsesc în comportamente afective în diferite domenii ale muncii şi vieţii tinerilor.

Implicarea subiecţilor educaţiei în propria formare trebuie înţeleasă nu numai ca interiorizare a unor norme şi cerinţe, ci – mai ales – ca angajare conştientă şi afectivă, exprimată prin dorinţa de autoperfecţionare, de dezvoltare prin contactul activ cu modele de acţiune dezirabile social. Participarea se manifestă prin acţiuni de cooperare, prin dialoguri şi prin fuziune moral-afectivă, creează solidaritate în spaţiu, dezvoltă dorinţa de a deveni partener, de a se racorda la valori, de a inova.

În procesul instructiv-educativ, încurajarea comportamentului participativ înseamnă „pasul de la achiziţie pasivă şi conformistă la acţiunea transformatoare, prin intervenţia profundă a modului de a fi, de interacţionare a individului". De la „a învăţa" la „a învăţa să fii şi să devii", adică pregătirea pentru a face faţă situaţiilor, pentru a le crea, dobândind dorinţa de angajare şi acţiune, de a interacţiona satisfăcător, iată finalităţile educaţiei pentru participare şi democraţie (Neculau, 1985).

Învăţarea participativă înseamnă, prin urmare, nu numai înarmarea individului cu cunoştinţe şi mai ales cu atitudini, comportamente şi modele acţionale în situaţii sociale, înseamnă opţiunea pentru acceptare şi solidaritate. Participarea corelează poziţia cu coeziunea, încrederea reciprocă, respectul faţă de om şi realizare. Solicitarea la participare înseamnă implementarea principiilor democraţiei în comportamentul cotidian, în muncă, în viaţă.

Educaţia economică şi casnică modernă

Faptul că realităţile economice se răsfrâng în mod determinant asupra individului şi colectivităţii, având astfel un rol important în formarea omului, ne obligă să menţionăm cuprinderea educaţiei economice în aria noilor educaţii.

Cerinţele economice determină calificarea forţei de muncă şi, în acelaşi timp, impun atitudini şi orientări productive în toate sectoarele de activitate. Iniţierea în teoria şi practica economică favorizează dobândirea conştiinţei şi conduitei economice ca temei al unei vieţi echilibrate şi cu o bună integrare în planul vieţii sociale. Cunoaşterea şi înţelegerea faptelor economice în substratul lor cauzal ajută la creşterea calităţii producţiei de bunuri şi, prin aceasta, la îmbunătăţirea calităţii vieţii. Avem în vedere atitudinea faţă de bunuri, spiritul de cooperare şi respect faţă de muncă, capacitatea de participare directă la înfăptuirea proiectelor economice ale societăţii.

Pregătirea economică pentru viaţa individuală şi iniţierea în problematica economiei casnice constituie un prim pas în direcţia formării capacităţii de autogestiune. Efectul acesteia asupra perfecţionării activităţii în planul producţiei sociale este incontestabil.

Dacă unele dintre noile educaţii sunt destul de bine conturate, altele fac obiectul unor discuţii în vederea precizării şi delimitării lor ; oricum, abordarea noilor educaţii sau a noilor conţinuturi rămâne o problemă deschisă.

Approche infusionnelle *sau noile modele ?*

Pentru introducerea noilor tipuri de conţinuturi sau a „noilor educaţii" s-au conturat deja două strategii. Prima vizează promovarea unor noi modele consacrate diferitelor educaţii, iar în unele cazuri chiar a unor noi discipline. Tot aici includem şi încercarea de a grupa câteva discipline „noi" într-o disciplină cuprinzătoare: „educaţia cetăţenească", „educaţia globală", „educaţia internaţională" etc. Proliferarea disciplinelor educative creează însă „probleme educatorilor prinşi în dilema acceptării *statu quo*-ului sau a supraîncărcării planului de învăţământ". Se pune, totodată, şi problema pregătirii unor profesori capabili să predea astfel de discipline cu caracter bi- sau pluridisciplinar.

În multe ţări, ca şi în ţara noastră, se recurge tot mai mult la a doua strategie, şi anume la ceea ce în programele UNESCO se numeşte *approche infusionnelle*, adică o infuzie de elemente noi în cadrul conţinuturilor tradiţionale. Această modalitate are avantaje indiscutabile: nu se aduc modificări importante structurii planului de învăţământ, nu se impune formarea unor noi categorii de profesori, ci doar perfecţionarea acestora.

Ea are însă şi dezavantaje, care se cer cunoscute şi pentru care trebuie căutate remedii. Noile conţinuturi, distribuite în sfera mai multor discipline, nu dispun de o coordonare şi astfel se pot pierde în masa cunoştinţelor specifice diferitelor materii. Este greu de evaluat în acest caz nivelul pregătirii elevilor în domenii cum sunt: cunoştinţele, priceperile şi atitudinile privitoare la protejarea mediului sau la noua ordine economică internaţională, cunoştinţele, priceperile şi atitudinile relative la democraţie şi participare etc. Tot atât de posibilă devine situaţia când profesorii ar rămâne preocupaţi de specificitatea disciplinei, marginalizând noile tipuri de conţinuturi. Tocmai de aceea ar fi necesar ca pentru fiecare dintre aceste educaţii distribuite în aria mai multor discipline să se stabilească o disciplină cu rol conducător. Titularul cu rol conducător ar trebui să realizeze conexiunile între elementele distribuite în cadrul diverselor discipline, dar şi între cunoştinţele ce parvin din mediul nonformal şi informal.

5. „Educaţiile paralele"

În raport cu educaţia permanentă, învăţământul apare ca o etapă foarte importantă în pregătirea individului, dar numai ca o etapă. În consecinţă, pe lângă conturarea ideii potrivit căreia învăţământul (educaţia formală), privit din perspectiva educaţiei permanente, trebuie restructurat sub raportul obiectivelor, conţinuturilor, metodologiei, spre a putea pregăti fiinţa umană în vederea întreprinderii pe cont propriu a procesului de autoinstruire şi autoeducaţie continuă, s-a impus şi teza că educaţia formală trebuie îmbinată cu alte moduri sau tipuri de educaţie.

Despre ce moduri (tipuri) de educaţie poate fi vorba? O analiză comparativă a surselor şi instrumentelor de informare relevă, în acest sens, lansarea unor noi concepte, elaborate în relaţie cu principiul educaţiei permanente.

Sursele şi instrumentele de lucru folosesc moduri diferite de abordare şi tratare a acestor termeni. Cu toate acestea, putem desprinde o anumită linie de evoluţie şi corelaţie în sensul consacrării în vocabularul pedagogic a conceptelor de educaţie formală

(instituţionalizată), educaţie nonformală (extraşcolară) şi educaţie informală (difuză) pentru denumirea curentă a tipurilor de educaţie care se realizează astăzi în societate.

De altfel, încă din 1974, Coombs şi Ahmed, echivalând educaţia cu învăţarea, au identificat aceste tipuri, definindu-le:

- *educaţia informală*: „procesul ce durează o viaţă, prin care fiecare persoană dobândeşte cunoştinţe, îndemânări, aptitudini şi înţelegere din experienţele zilnice";
- *educaţia nonformală*: „orice activitate organizată în mod sistematic, creată în afara sistemului formal şi care oferă tipuri selectate de învăţare a subgrupelor specifice populaţiei (atât adulţi, cât şi copii)";
- *educaţia formală*: „educaţie instituţionalizată, structurată în mod ierarhic, gradată cronologic, organizată şi condusă de la centru (de exemplu, prin Ministerul Educaţiei Naţionale); prin tradiţie, ea a constituit centrul de interes al politicii şcolare" (La Belle, 1982).

Au fost propuse şi alte sisteme pentru a integra ansamblul activităţilor de instruire (educaţie) într-un număr de categorii, dar constatăm că sistemul propus de Coombs şi Ahmed s-a încetăţenit, întrunind cel mai mare număr de adepţi.

5.1. Diferenţe şi interferenţe în sfera celor trei tipuri de educaţie

Deosebit de clarificările obţinute pe baza investigaţiei etimologic-semantice, conceptele de educaţie formală, nonformală şi informală ar putea fi mai bine înţelese prin explicarea pe care o poate oferi analiza caracteristicilor conţinuturilor. Această analiză este posibilă astăzi, când educaţia permanentă a devenit un principiu activ, în lumina căruia se pot analiza atât conţinuturile acestor tipuri de educaţie, cât şi modalităţile de articulare a lor în perspectiva finalităţilor educaţiei şcolare.

Educaţia formală

Se ştie că în prima jumătate a secolului nostru lucrările pedagogice au vehiculat ideea valorilor care alcătuiesc conţinutul educaţiei, diferenţiindu-le în cultură formală şi cultură materială. Dacă ultima îşi propunea acumularea de cunoştinţe, educaţia formală urmărea să realizeze dezvoltarea capacităţilor intelectuale şi cu deosebire angajarea sau participarea afectiv-emoţională a educatului. Este bine cunoscută modalitatea tradiţională de diferenţiere a scopurilor educaţiei în conceperea planurilor de lecţie (indiferent că era vorba de o lecţie de morală, istorie, ştiinţele naturii etc.) în scop a) formal şi b) material, întreaga acţiune instructiv-educativă exercitată prin intermediul lecţiilor urmând să realizeze cu predilecţie educaţia formală sau informal-memorială.

Dintr-un anumit punct de vedere, noţiunea modernă de educaţie formală nu se deosebeşte prea mult de sensul amintit, dacă admitem că are ca obiectiv fundamental formarea persoanei educatului, înnobilarea acestuia. Totuşi, sensul actual al acestei noţiuni a suferit o importantă deplasare de accent. De la semnificaţia de scop la cea de organizare, dobândind în mod ferm înţelesul de educaţie formalizată în sens de instituţionalizată. Această primă caracteristică duce cu necesitate la diferenţierea altor trăsături specifice, cum ar fi cele pe care le desemnează conceptele de structurare, sistematizare, dirijare (conducere), competenţă didactică. Fireşte, toate aceste caracteristici comportă

o diferenţiere în funcţie de structurile educaţiei şi învăţământului (structurarea şi modularea diverselor trepte ale procesului de învăţământ).

Unii autori pun în lumină faptul că educaţia şcolară (adică formală) constituie o perioadă de activitate intensivă, urmărind cu precădere formarea persoanei. Desigur, formarea reprezintă obiectivul central al acestei educaţii, dar *intensitatea* subliniată de diverşi autori (Lengrand, 1982) poate fi pusă sub semnul îndoielii. Să nu uităm că educaţia formală durează 15-20 de ani şi că ea nu reprezintă mai mult decât o introducere în sfera culturii şi a pregătirii iniţiale pentru educaţia permanentă, care se va extinde de-a lungul întregii vieţi. Conceptul de intensiv presupune, dimpotrivă, condensarea maximă a etapelor de achiziţii cu randament sporit. Educaţia formală nu poate fi intensivă (de concentrare maximă), din raţiuni de ordin psihologic. Ea se adresează în primul rând copilului, persoană aflată în dezvoltare, la care învăţarea trebuie să alterneze cu perioade de repaus sau de vacanţe.

Însuşirea sistematică a cunoştinţelor, implicată de educaţia formală, nu rezidă doar în respectarea principiului didactic corespunzător teoretizat de J.A. Comenius (1592-1670), ci angajează într-un plan mai larg autoritatea şcolii şi îndeosebi pe specialiştii care concep şi conduc procesul de educaţie. Realizarea educaţiei în mod competent presupune totdeauna prezenţa şi acţiunea unui personal anume pregătit, personalul didactic. Acesta este alcătuit din specialişti pe domenii, capabili să realizeze corelaţiile necesare unei formări a elevilor în perspectiva finalităţilor educaţiei. O caracteristică nu mai puţin însemnată a educaţiei formale o constituie acţiunea de evaluare care este administrată în forme, moduri şi etape anume stabilite pentru a facilita reuşita şcolară, succesul formării elevilor. Trebuie să reţinem şi faptul că evaluarea în cadrul educaţiei formale revine cu deosebire fiecărui cadru didactic şi instituţiei în ansamblu, în timp ce evaluarea practicată în cadrul educaţiei nonformale şi mai ales a celei informale cade automat în sarcina celui care învaţă, uneori pe calea unui contact brutal, cu dezminţirea sau confirmarea de către realitate a acţiunilor sale, a calităţii cunoştinţelor sale sau a gesticii sale profesionale.

Educaţia nonformală

În privinţa educaţiei nonformale analizele par mai dificile, deoarece termenul „nonformal" vine cu o încărcătură predominant psihosociologică, fără nici o legătură cu termenul „neformativ" sau „needucativ". El desemnează o realitate educaţională mai puţin formalizată sau neformalizată, dar totdeauna cu efecte formative. În psihosociologie, termenul respectiv este folosit în mod predilect în legătură cu statutul pe care-l dobândeşte în cadrul unui grup sau organizaţii o persoană sau activitate. De exemplu, „liderul nonformal" reprezintă un lider care nu este desemnat de autoritatea şcolară (condiţia instituţionalizării) şi este selectat peste voinţa acesteia, direct de către membrii grupului. Îndeobşte, educaţia nonformală exprimă sensul vechii sintagme de educaţie extraşcolară, iar locul pe care îl ocupă în raport cu activitatea formală în cadrul şcolii europene este foarte inegal. În vreme ce în răsăritul Europei deţine o anumită pondere, în societăţile din Occident, locul este mult mai modest, cu excepţia ţărilor nordice (Lengrand, 1982).

Raportul acestei educaţii cu educaţia formală se defineşte în mod tradiţional ca un raport de complementaritate, după cum rezultă din analiza conţinuturilor, modalităţilor şi formelor de realizare. Instituţiile şcolare tind să-şi extindă competenţa dincolo de

zidurile lor din programe speciale elaborate în scopul slujirii cerinţelor şi aspiraţiilor la cultură ale populaţiei care simte nevoia de a se documenta şi specializa într-un domeniu anume. De exemplu, în Franţa, asemenea extensiune nu neglijează nici o grupă de populaţie, inclusiv vârsta a treia, de care se ocupă cu o masivă angajare. Astfel, s-au pus în circulaţie expresii care desemnează realităţi sub vechea denumire de extensie universitară.

Prin natura şi specificul ei, educaţia nonformală atestă alte însuşiri proprii, printre care amintim: marea varietate, flexibilitatea sporită, diferenţierea conţinuturilor şi a tehnicilor de lucru, caracterul opţional sau facultativ, implicarea mai profundă în actul organizării a înseşi persoanelor educate (implicarea lor se întinde pe o arie foarte largă: obiective, conţinuturi, administrare etc.).

Dacă ne referim la componenţa etapei şcolare a educaţiei nonformale, trebuie să diferenţiem o seamă de caracteristici proprii determinate, în cea mai mare măsură, de specificul conţinuturilor. Aceste conţinuturi urmăresc desfăşurarea unei activităţi cu caracter formativ, prin excelenţă, dirijate de personalul specializat în strânsă legătură cu elevii, părinţii, organizaţiile social-culturale şi social-politice. De regulă, activităţile se desfăşoară în şcoală şi sunt constituite din cercuri pe discipline cu caracter tematic sau pluridisciplinar, competiţii culturale sau sportive, comemorări şi festivităţi etc. Desigur, sunt cuprinse şi activităţi a căror desfăşurare necesită deplasări în locurile cerute de tematică (întreprinderi, muzee, terenuri agricole) sau în instituţiile asociate.

Este vorba de satisfacerea în mai bune condiţii a unei influenţări formative din perspectivă *pluri-* şi *interdisciplinară*, susceptibilă de a favoriza spiritul democratic, interesul pentru viaţa socială şi politică, grija faţă de resursele economice şi protejarea mediului etc.

Educaţia informală

În pofida desemnării prin această sintagmă, care ar putea sugera persoanelor neiniţiate că ar reprezenta o educaţie neformativă, termenul exprimă caracterul „spontan" al acestei educaţii, adică complet liber de orice formalizare. Este, prin urmare, vorba de activităţi neformalizate, în sensul celor desfăşurate în cadrul instituţiilor şcolare. Cu alte cuvinte, educaţia informală reprezintă întreaga achiziţie autonomă a persoanei, achiziţie dobândită într-o manieră întâmplătoare, dar în ocazii tot mai numeroase şi mai variate, aşa cum le determină condiţiile existenţei umane ca atare. Toate acestea conduc la ideea că educaţia informală precedă şi depăşeşte ca durată, conţinut şi modalităţi educaţia formală. Este şi firesc să fie aşa, dacă o raportăm la multitudinea şi specificul diverselor sectoare ale vieţii persoanei, desfăşurate în cadrul unei ambianţe atât de complexe.

Precedenţa ei este explicată de natura iniţierilor fiecărui individ, care au loc în afara cadrelor instituţionalizate. De asemenea, extinderea peste limitele educaţiei formale este atestată de prezenţa ei de-a lungul vieţii.

Mulţi autori o caracterizează prin antrenarea ei în mod decisiv cu ajutorul marilor mijloace de comunicare, citându-se cazul statelor industrializate, care o facilitează cu ajutorul unui număr foarte mare de canale de televiziune, al computerizării informaţiei, al casetelor audiovizuale etc.

Fireşte, educaţia informală nu se legitimează numai prin aparatul imens de care dispune, ci şi prin elementele sale de conţinut, care comportă însă o comparare mai puţin

avantajoasă în raport cu conţinuturile educaţiei formale, datorită marii dispersii, insuficientei corelări sau articulări, precum şi datorită discontinuităţii. Aceasta face ca educaţia informală să nu poată constitui substanţa şi temeiul fundamental al educaţiei. Fără a ignora valoarea imensului ei conţinut, va trebui, dimpotrivă, să-l analizăm pentru a vedea mai bine cum putem asigura dezvoltarea optimă a persoanei folosind influenţa educaţiei informale, alături de celelalte tipuri de educaţie.

Sub aspectul conţinutului, educaţia informală este determinată, de regulă, de caracterul predominant al unuia sau altuia dintre tipurile de valori, activităţi sau preocupări ale mediului ambiental în care educatul îşi duce existenţa, dar şi de propriile lui aspiraţii. Unii rămân sub influenţa culturii umaniste, în vreme ce alţii sunt atraşi de preocupări ştiinţifice, tehnologice, organizatorice etc.

Pentru a denumi şi caracteriza conţinutul educaţiei informale, Harold Shane propune termenul de „comprimare a experienţei umane" (*compression de l'expérience humaine*) : „Noi toţi care trăim în anii '70-'80 am fost influenţaţi cel puţin într-o anumită măsură de comprimarea experienţei. Puterea ei de pătrundere a fost, fără îndoială, mai profundă decât pare în general – ...comprimarea experienţei datorită schimbării rapide şi magiei electronice a mijloacelor media complică cercetarea şi-i accelerează procesul în sociologie şi antropologie" (Shane, 1980).

Deşi avantajele şi dezavantajele acestei circulaţii rapide sunt greu de măsurat, volumul imens de informaţie constituie o realitate care nu poate fi eludată ; dimpotrivă, activizată în „condiţii pedagogice", ea poate contribui în mod substanţial la completarea culturii elevilor şi la îmbogăţirea experienţei lor.

Educaţia informală apare prin excelenţă ca o rezultantă a multitudinii de influenţe venind din aria mediului social, dar fără a se neglija prezenţa acţiunii altor stimuli (biologici, fizici), care au o semnificaţie socială prin însuşi faptul că sunt produsul societăţii sau al omului ca fiinţă socială. Faptul că toţi aceştia par să acţioneze în mod liber ori mai puţin organizat, pe bază de proiectare prealabilă şi control competent (dirijat), ar putea conduce la ideea caracterului lor contradictoriu în raport cu influenţele instituţionalizate specifice educaţiei formale.

În realitate, viaţa socială a omului se desfăşoară sub un dublu impact : acela al opiniei colectivităţii şi al cenzurării pe care o operează conştiinţa în sine. Este adevărat că în cadrul influenţelor de grup, deosebit de acţiunile cu semnificaţie formativă pozitivă (sport, muzică, dans etc.) pot apărea orientări cu atitudini negative, conduite deviante, aberante, cu semnificaţie antisocială. Este cunoscută atitudinea infracţională a unor tineri datorată în mod exclusiv actului inducţional din partea unor lideri cu tulburări de caracter care exercită asupra grupului o influenţă negativă, o determinare fascinatorie, puternică. Desigur, dimensiunea unor asemenea lunecări se află în legătură cu modul de viaţă, cu mentalitatea grupului şi cu gradul libertăţii de acţiune a grupului.

Considerăm că valoarea formativă a acţiunii stimulilor spontani, specifici educaţiei informale, poate spori prin diminuarea sau anularea caracterului lor contradictoriu, prin acţiunea corelată a tuturor factorilor şi instituţiilor sociale nonşcolare, care veghează la bunul mers al societăţii şi care ar putea beneficia în toate ocaziile de competenţa cadrelor didactice care asigură educaţia formală a tineretului.

5.2. Spre o abordare holistică a educaţiei

Pentru a deveni cu adevărat o dimensiune permanentă a existenţei umane, educaţia trebuie să aibă un caracter global, conjugând armonios şi eficient educaţia formală cu cea nonformală şi informală. Datorită eforturilor teoretice întreprinse de pedagogi ca Ph. Coombs, P. Lengrand, Th. La Belle etc., demersul global sau concepţia holistică în abordarea problematicii educaţiei a devenit o perspectivă atât pentru cercetători, cât şi pentru educatori.

Potrivit concepţiei holistice, frontierele dintre tipurile de educaţii identificate nu sunt rigide, între ele existând întrepătrundere şi interdependenţă. Educaţia formală va avea de câştigat dacă va reuşi să integreze creator influenţele datorate modalităţilor de educaţie nonformale şi informale. În acelaşi timp, acumulările educaţiei formale pot contribui esenţial la dezvoltarea şi eficacitatea celorlalte două sectoare : „Fiecare dintre sectoarele descrise mai sus are locul său şi raţiunea sa de a fi specifice. Totuşi, frontierele dintre ele nu sunt rigide. Există deja o interpătrundere şi o interdependenţă între cele trei domenii în care se exercită procesul educativ. Totuşi, este evident că acest proces nu-şi poate atinge deplina eficacitate decât în şi printr-o cooperare strânsă între aceste trei sectoare" (Lengrand, 1982).

Referindu-se la această problemă, La Belle subliniază : „În practică, educaţia informală, nonformală şi formală trebuie să fie văzute mai degrabă ca moduri predominante de învăţare decât ca entităţi distincte, cum susţin Coombs şi Ahmed. Ca modalităţi de accentuare, educaţia formală, nonformală şi informală pot exista simultan uneori în acord, alteori în contradicţie" (La Belle, 1982).

Dacă admitem că şcolii îi revine sarcina de a prelua şi prelucra măcar o parte a mesajelor educaţiei informale, atunci însăşi integrarea instituţiilor educaţionale în sistemul instituţiilor sociale dobândeşte o semnificaţie mai înaltă şi sarcini mai mari decât cele care li se atribuie în prezent. Trebuie să admitem că statele nu sunt dispuse să finanţeze acţiuni desfăşurate în planuri paralele, necorelate suficient şi cu rezultate discutabile.

Dacă existenţa acestor diferite tipuri de educaţie este analizată şi discutată în literatura pedagogică, determinarea corelaţiilor dintre aceste trei tipuri de învăţare reprezintă o problemă relativ nouă. Spre această problemă îşi îndreaptă atenţia în ultimul timp o seamă de cercetători. Unii, puţini la număr, consideră că, în competiţia dintre educaţia şcolară şi cea informală, câştig de cauză va avea ultima, în timp ce alţii consideră că *şcoala trebuie să se deschidă spre conţinuturile susceptibile de a fi asimilate de elevi în afara şcolii*, să le valorifice şi în acelaşi timp să furnizeze elevilor criterii pentru selecţionarea şi interpretarea informaţiilor.

Trebuie să avem în vedere că problema acestei integrări s-a complicat cu atât mai mult cu cât ceea ce numim educaţie informală este în expansiune în toate ţările lumii şi, aşa cum prevăd viitorologii, volumul şi cantitatea informaţiilor dobândite în afara şcolii vor spori. Nici nu poate fi vorba de o comparaţie între ceea ce elevii învaţă în afara şcolii în anii '90-'98 cu ceea ce învăţau acum 40-50 de ani.

Două principii sau teze sprijină eforturile celor care urmăresc sporirea coerenţei procesului instructiv-educativ : educaţia permanentă şi orientarea prospectivă a educaţiei ;

acestea pot contribui la corelarea activităţii didactice cu celelalte tipuri de activităţi de învăţare, sporind eficienţa celei dintâi şi asigurând unitatea ansamblului influenţelor exercitate asupra elevilor.

Trebuie să admitem că la nivelul şcolii noastre, impactul noilor educaţii (educaţia pentru pace şi cooperare, educaţia pentru participare şi democraţie, educaţia relativă la mediul înconjurător, educaţia pentru noua ordine economică internaţională, educaţia sanitară şi nutriţională etc.) este restrâns şi, nu de puţine ori, realizarea obiectivelor acestora intră în atribuţiile altor instituţii şi organizaţii, care nu întotdeauna îşi corelează planul de acţiune cu exigenţele de maximă eficienţă educativă a şcolii. Aceasta când nu se întâmplă ca întreaga problematică a noilor educaţii să fie cu totul ignorată. Admiţând că aceste educaţii nu se pot realiza la întâmplare sau numai parţial de către alte instituţii, ci, dimpotrivă, că ar trebui înscrise printre atributele obişnuite ale şcolii, fiind incluse în cadrul educaţiei formalizate, rezultă că înţelesul noţiunii de educaţie se impune a fi redefinit, iar atributele şcolii – redimensionate. De unde, *o primă direcţie de corelare* se profilează la nivelul *politicii culturale educative a statului*. Problema care se pune este cea a valorificării oricărui tip de educaţie în orizontul propriu activităţilor şcolii, chiar dacă acestea ar duce la extensiunea atribuţiilor sale, aşa cum s-a discutat altădată în literatura pedagogică românească despre „extensiunea universitară". O asemenea acţiune ar determina, fără îndoială, un alt mod de concepere şi realizare a procesului didactic, chemat să acţioneze în cadrul perspectivei pe care o sugerăm aici. De unde se profilează *o a doua direcţie* de integrare a diferitelor tipuri de conţinuturi *la nivelul şcolii şi în folosul procesului educativ propriu-zis*.

Pentru punerea în funcţiune a unor modalităţi eficiente de corelare a diferitelor tipuri de conţinuturi, propunem o cale dublă: una de transfer sau utilizare a elementelor educaţiei formale în aria educaţiei nonformale şi informale şi alta de preluare în cadrul activităţilor şcolare a unor elemente dobândite, prin excelenţă, în cadrul educaţiei nonformale şi informale. Nu este vorba numai de o apropiere între diversele tipuri de conţinuturi, ci şi de dezvoltarea în faţa şcolarului a unui mod de existenţă care să faciliteze o cât mai bună însuşire a exigenţelor specifice lumii contemporane.

6. Generarea unor noi răspunsuri: educaţia interculturală

Filosofia pluralismului cultural a fost avansată în perimetrele occidentale şi constituie un suport acţional în multe state democratice din lume. Ideologia pluralistă avansează numeroase prezumţii asupra naturii societăţilor pluralist-democratice, asupra funcţiilor grupurilor etnice în socializarea individului şi responsabilităţii membrilor acestor grupuri de a-şi salvgarda propriile valori culturale. Grupul etnic de referinţă furnizează individului un sens al identităţii sale şi suportul psihologic necesar, ambele determinări având o importanţă deosebită într-o societate puternic dezvoltată şi controlată în principal de un grup etnic dominant. Pluralismul cultural vine cu ipoteza că minorităţile etnice au un stil unic de învăţare şi că programa analitică din şcoli şi curriculumul educaţional ar trebui revizuite pentru a veni în întâmpinarea stilului cognitiv şi profilului spiritual al

elevilor ce fac parte din diferite grupuri etnice. Planul de învăţământ şi programele analitice ar trebui structurate astfel încât să interpreteze evenimentele în funcţie de punctele de vedere ale unui grup etnic. Este nevoie să se promoveze ataşamentul şi înţelegerea etnică şi să se ajute elevii în dobândirea unor deprinderi şi atitudini, permiţând astfel grupului etnic să capete putere de semnificare a marii culturi a lumii.

Dificultăţile relaţionale de astăzi îşi pot avea sorgintea în ideologia europocentristă editată şi întărită timp de atâtea secole. După cum afirmă unii analişti, astăzi e nevoie de o autocritică a monocentrismului occidental, a unei distanţări critice de dogmatismul lui etic şi ştiinţific, de formularea unor principii noi de convieţuire şi o reorganizare a existenţei pe baza unor noi puncte de vedere, pe resimbolizarea vieţii, pe noi modalităţi de analiză şi codificare a experienţelor (Frobboni, Pinto Minerva, 1994, p. 565).

Educaţia interculturală oscilează între o problematică a conţinuturilor obiective ale cunoaşterii şi o problematică care vizează relaţiile intersubiective. La nivel cognitiv, pe baza aporturilor cunoştinţelor revelate prin disciplinele clasice, ale antropologiei culturale şi sociale şi ale psihologiei sociale, se are în vedere deconstrucţia stereotipurilor şi prejudecăţilor. La nivel comportamental, profesorul este confruntat cu situaţii conflictuale care presupun negocierea valorilor, a codurilor de comportament.

Demersul intercultural constituie o aventură intelectuală, cu părţile sale destabilizatoare sau pline de nelinişte pentru profesori, elevi, întrucât se abate de la normă, dar deschide căile pentru afirmarea libertăţilor, individualităţilor, identităţilor multiple şi deschise. „Ea contribuie, pe de o parte, la renovarea practicilor în interiorul şcolii şi, pe de altă parte, la dinamica socială a cartierului, dezvoltând schimbul de cunoştinţe între parteneri, creînd dintr-o dată o cerere şi o ofertă în formare. De asemenea, trebuie spus că obiectivul său este un proiect educativ global şi nu unul specific pentru un public cultural aparte: ea răspunde unei exigenţe etice şi politice" (Munoz, 1999, p. 26). Orientarea interculturală în educaţie presupune punerea în practică a mai multor dimensiuni sau „tipuri" ale pedagogiei:

- a unei pedagogii centrate pe educat, care face parte din diversitatea apartenenţelor publicului şcolar;
- a unei pedagogii active şi interactive, care implică o ancorare în realitate şi o deschidere către circumstanţele mediului în care se învaţă;
- a unei pedagogii care ia în calcul învăţarea de-centrării şi dezvoltă o competenţă în a comunica în perspectivă interculturală.

În acelaşi timp, metodologic, această pedagogie se sprijină pe (*cf.* Munoz, 1999, p. 25):

- pedagogia proiectului, ce favorizează interdependenţa dintre membrii grupului pentru realizarea unei cooperări în legătură cu un obiectiv comun;
- metodologia cercetării de tip acţiune, pentru care obiectivele cele mai pertinente sunt cele ce urmăresc transformarea practicilor pe baza unor dispozitive activ-intervenţioniste şi nu pe un dispozitiv de tip pasiv, de observare-cercetare;
- dezvoltarea unui parteneriat în interiorul sistemului educativ (între profesorii unei instituţii de învăţământ, între profesorii de origini diferite, cercetători, formatori), dar şi în conexiune cu mediul (părinţi, asociaţii, biblioteci, case de cultură, instanţe municipale);

- realizarea unor schimburi efective, de la corespondenţa şcolară până la călătoriile în străinătate;
- implicarea mai puternică a interdisciplinarităţii, prin punerea în relaţie a mai multor seturi de cunoştinţe şi valori achiziţionate iniţial separat.

Oamenii nu sunt obişnuiţi să accepte ideea că sunt diferiţi din punct de vedere constitutiv, că nu pot fi aliniaţi toţi la aceleaşi standarde valorice şi se simt culpabili pentru aceasta. La rândul lor, ceilalţi dezaprobă sau îi exclud pe indivizii deosebiţi – mai ales pe cei infideli, deviaţionişti, nonconformişti. Toleranţa reciprocă şi înţelegerea mutuală pot fi formate printr-o educaţie prealabilă de întâmpinare şi respectare a alterităţii. Educaţia interculturală constituie, în acest sens, o pistă de primă importanţă. Dacă vrem să construim o lume viabilă, nu avem decât o singură soluţie: să trecem de la o logică „mono" la o logică a lui „inter" (Rey, 1996, pp. 47-48). A accepta alteritatea şi interdependenţa, a crea condiţiile exprimării personalităţii altuia, a pune bazele unui comportament solidar reprezintă o nouă „revoluţie copernicană" pe care educaţia, la acest început de mileniu, este chemată să o realizeze. Educaţia desfăşurată într-o perspectivă „inter" ar cuprinde:

- promovarea unor politici educative şi legislative bazate pe reglementări şcolare deschise, permisive;
- coordonarea funcţională a diferitelor instituţii cu finalităţi educative;
- reconvertirea interculturală a materiilor de predat şi a programelor şcolare;
- regândirea organizării şcolare (recrutarea şi repartizarea elevilor, structurarea orarelor, a anului şcolar, a modalităţilor de desfăşurare a activităţilor etc.);
- îmbunătăţirea climatului relaţional din clasă şi din şcoală;
- impunerea unor priorităţi educative realiste;
- dimensionarea unor criterii pertinente de evaluare a competenţelor şi comportamentelor;
- accentuarea importanţei activităţilor perişcolare;
- formarea formatorilor într-o perspectivă interculturală;
- perfectarea tuturor relaţiilor internaţionale.

În acest început de mileniu, spaţiul existenţei individuale depăşeşte limitele tradiţionale ale ambianţei originare, de formare şi socializare iniţiale. Constituie un truism afirmaţia că societatea noastră actuală devine tot mai accentuat pluriculturală. Se ştie, de asemenea, că educaţia este în principal o activitate de transmitere şi difuziune a culturii. Graţie acesteia, cultura se transmite de la o generaţie la alta, îmbogăţindu-se şi diversificându-se continuu.

Întâlnirea şi dialogul culturilor, în ciuda distanţelor care le separă în timp şi spaţiu, sunt inevitabile şi, în multe cazuri, problematice şi complexe. Se pot astfel constata numeroase efecte disfuncţionale precum eşecul în adaptarea mutuală, ambiguităţi identitare sau de comportament, refuzul şi percepţia slabă a alterităţii. Problema coexistenţei diferitelor culturi în sânul aceleiaşi societăţi este, după părerea multora, o sfidare destul de deconcertantă a prezentului şi viitorului.

Persoana care penetrează într-un alt orizont cultural se va vedea confruntată cu un alt sistem de percepţii ale realului, un ansamblu de viziuni culturale specifice asupra timpului şi spaţiului, un mod diferit de relaţionare faţă de altul. În situaţia creată, trebuie să se exploateze simbolurile comune, elementele culturale asemănătoare care fac o breşă şi pot

facilita „trecerea” dintr-o lume (cu valorile ei) în alta, mai bogată şi mai permisivă la valori eterogene. Pentru înţelegerea mutuală este necesară o negociere a sistemului de referinţe comune între partenerii acestui schimb. Elementele comune se pot converti în suporturi pentru catalizarea procesului de integrare.

În acest proces, „prima” identitate se va eroda (sau va intra) într-o „a doua”, pe cale de a se naşte, dar care va fi înglobantă şi mai largă. În legătură cu această situaţie, se pun câteva întrebări: este, oare, necesar să se oculteze anumite valori, pentru a se decanta mai bine cele nou-venite? Care valori joacă rolul de rampă de translare către noile coduri de valori, cele identitare, sau cele diferite sau chiar contrastante? Aceste valori antagoniste (în cazul în care ele există) să constituie, oare, obstacole în calea procesului de tranziţie a individului spre o altă cultură? Încorporarea noilor valori se produce printr-o necesară „devalorizare” a altora? La aceste chestiuni trebuie să se răspundă de o manieră atentă şi nuanţată. Într-o interacţiune culturală autentică, credem că este de dorit să se realizeze un continuum valoric şi nu o ruptură sau o negare, chiar şi parţială, a unor valori preexistente.

Educaţia interculturală se constituie într-o strategie de pregătire a societăţilor democratice viitoare, astfel încât persoanele să se relaţioneze convenabil unii în raport cu alţii şi culturile pe care le poartă. Adaptarea la mutaţia şi diversitatea culturală este necesară atât pentru „minorităţi”, cât şi pentru „majoritari”, în interacţiunile prezente şi viitoare. De altfel, demarcaţia clasică între majoritari şi minoritari este tot mai dificilă şi periculos de realizat. În funcţie de multiplele perspective de referinţă, toţi indivizii pot fi minoritari, racordându-se la subcoduri culturale oarecum diferite. Sunt, de asemenea, situaţii când nu se mai ştie cu claritate cine este minoritar şi cine este majoritar.

Perspectiva interculturală de concepere a educaţiei poate conduce la atenuarea conflictelor şi la eradicarea violenţei în şcoală, prin formarea unor comportamente precum (*cf.* Walker, 1992, p. 8):

- aptitudinea de a comunica (a asculta şi a vorbi);
- cooperarea şi instaurarea încrederii în sânul unui grup, cum ar fi grupurile de tineri, de muncă, de joacă etc.;
- respectul de sine şi al altora, toleranţa faţă de opiniile diferite;
- luarea de decizii în chip democratic;
- acceptarea resposabilităţii altora şi a propriului eu;
- soluţionarea problemelor interpersonale;
- stăpânirea emoţiilor primare;
- aptitudinea de a evita altercaţiile fizice etc.

Consultând o anumită bibliografie de specialitate, putem constata că teoretizările şi acţiunile privind interculturalitatea constituie o consecinţă a unor dificultăţi relaţionale ivite în situaţiile de criză. Interculturalismul, ca principiu teoretic şi acţional, este un răspuns specific la o problemă de teren: eşecul şcolarizării copiilor imigranţi (*cf.* Abdallah-Pretceille, 1986).

O definiţie comprehensivă asupra interculturalului vom găsi la Micheline Rey, o cercetătoare devotată acestei problematici de la Universitatea din Geneva: „Cine spune intercultural spune, în mod necesar, plecând de la sensul plenar al prefixului «inter-»: interacţiune, schimb, deschidere, reciprocitate, solidaritate obiectivă. Spune, de asemenea, dând deplinul sens termenului «cultură»: recunoaşterea valorilor, a modurilor de

viaţă, a reprezentărilor simbolice la care se raportează fiinţele umane, indivizi sau societăţi, în interacţiunea lor cu altul şi în înţelegerea lumii, recunoaşterea importanţei lor, recunoaşterea interacţiunilor care intervin simultan între multiplele registre ale aceleiaşi culturi şi între diferite culturi" (Rey, 1984, p. 13). Într-o analiză a stadiului dezvoltării educaţiei multiculturale, McLeon (1991, pp. 244-245) adoptă o tipologie care caracterizează abordările generale ale educaţiei multiculturale. Din această analiză rezultă trei specificităţi :

1. Abordarea cu *specificitate etnică* – adică acel mod de abordare sau planificare a educaţiei multiculturale pe baza unor perspective etnoculturale. Această abordare tinde să pună accentul pe prezervarea culturală sau pe aspectul de dezvoltare a politicilor multiculturale. Este clar că, pentru a contribui la dezvoltarea unei culturi, trebuie să existe ceva care să fie împărtăşit cu acea cultură. Exemplele acestei perspective merg de la programe de limbi, programe privind patrimoniul negrilor, programe etnoculturale până la evenimente folclorice de divertisment.
2. Abordarea *orientată spre probleme* – include acele persoane şi grupuri a căror orientare fundamentală către multiculturalism răspunde anumitor probleme. Imigranţii şi integrarea imigranţilor sunt considerate probleme care necesită soluţii în ceea ce priveşte centrele de primire, programele de interpreţi şi serviciile de imigrare. De asemenea, rasismul poate fi considerat o chestiune critică ce-i face pe mulţi să considere antirasismul un aspect al multiculturalismului. Pentru alţii, relaţiile inter-grupuri pot fi considerate o chestiune de primă importanţă şi, în consecinţă, se elaborează programe interculturale sau intergrupuri.
3. *Abordarea Cultural/Intercultural*. Este o abordare mai generală a educaţiei interculturale ; ea are loc acolo unde multiculturalismul este o etică ce stă la baza educaţiei sau a întregii programe şcolare. Include preocupări pentru asigurarea continuităţii şi dezvoltarea culturală şi lingvistică, chestiuni legate de relaţiile etnice şi rasiale, integrarea emigranţilor, bilingvismul şi drepturile omului. Acest demers apare ca un angajament social şi cultural comprehensiv ; este o abordare pe care se bazează definirea multiculturalismului, care include sau încorporează cultura în sens general, precum şi în sens etnocultural ; dă mare atenţie diversităţii sau pluralismului etnic, rasial, lingvistic şi religios (Starkey, 1991, pp. 244-245).

Educaţia interculturală (*cf.* Dasen, 1999, pp. 38-39) îi vizează pe toţi elevii, autohtoni sau emigranţi, şi caută să-i sensibilizeze la respectarea diversităţii, toleranţă, solidaritate. Educaţia interculturală corespunde unei opţiuni ideologice şi politice care, departe de dificultatea unei alegeri clare în sistemele de valori (absenţă care se reproşează uneori educaţiei actuale), face această pledoarie pentru a pregăti viitorii cetăţeni în perspectiva unei vieţi armonioase în societăţile multiculturale.

Ce clarificări mai aduce Dasen asupra conceptului de „educaţie interculturală" ? Iată, după opinia sa, *ce nu este educaţia interculturală* :

- Nu e vorba de o educaţie compensatorie pentru străini, vizând aplanarea „problemelor copiilor de imigranţi". În viziune interculturală, nu numai elevii imigranţi sunt cei care au probleme, ci mai ales instituţia şcolară dă dovadă de dificultăţi de adaptare la diversitatea culturală. Astfel încât şcoala trebuie să-i ajute imediat pe aceşti elevi să

învețe limba țării de primire și să se conformeze normelor școlare locale, pentru a încerca să le ofere o anumită șansă de reușită școlară și profesională. În raport cu educația compensatorie, psihologia interculturală are o poziție foarte clară: refuzul „modelului deficienței", în favoarea „modelului diferenței". Se acreditează ideea că diferențele culturale în performanțe (școlare, profesionale) nu sunt atribuite automat lacunelor sau mediului cultural „defavorizat", ci sunt repercusiuni ale unei adaptări la contexte culturale necunoscute.

- Educația interculturală nu este o nouă disciplină școlară, o extindere a programei prin „predarea culturilor" și nici o folclorizare, o formă de manifestare a exotismului în cunoaștere. Educatorul care practică o pedagogie interculturală va profita efectiv de prezența elevilor de origini diferite pentru a (re)valoriza cultura lor de origine și a-i sensibiliza, în același timp, pe ceilalți la diversitatea culturală, dar va evita să impună o oarecare identificare, va evita să „stereotipizeze", să prezinte culturile în mod static. Pentru o asemenea educație, ceea ce contează înainte de toate este atitudinea și comportamentul educatorului. Educația interculturală se apropie astfel de pedagogia diferențiată, care ține seama de achizițiile prealabile și de particularitățile fiecărui elev. La nivel instituțional, ea implică alegerea unui model de relaționare prin integrare, și nu prin asimilare.
- Educația interculturală nu se confundă cu facilitarea sau încurajarea inițierii în limba și cultura de origine pentru elevii imigranți. Este cunoscut faptul că învățarea unei a doua limbi se face mai eficient dacă prima este bine însușită, că integrarea culturală este mai facilă pentru cei care au o identitate puternică. Problema acestor activități este aceea că ele sunt adesea devalorizate în sistemul școlar, având un statut precar, desfășurându-se deseori în localuri de calitate inferioară, în afara orarelor normale și cu profesori care nu au cea mai bună pregătire. Cursurile de acest tip ar putea face parte dintr-o educație interculturală, dacă ar fi oferite tuturor elevilor, iar aceasta încă din școala primară. Dar educația interculturală nu se limitează numai la atât.

7. Obiective ale educației interculturale

Educația interculturală își propune să pregătească indivizii și societățile pentru o mai atentă deschidere spre dimensiunea culturală a existenței lor. În condițiile sporirii contactelor, interacțiunilor posibile, se pot decela două mari seturi de obiective ale școlii interculturale:

- *Păstrarea și apărarea diversității culturale a populației școlare*. Școala, ca instanță de transmitere a valorilor, se va centra pe pluralitatea culturilor pe care mediul multicultural îl presupune. Trebuie evitată instituirea primatului unei culturi asupra alteia. Acest obiectiv presupune două aspecte: pe de o parte, vizează adaptarea educatului la mediul propriu, al regiunii, orașului, culturii sale particulare, cu toate trăsăturile, iar pe de altă parte, acest tip de școală își propune să asigure adaptarea educatului la mediu în condițiile coexistenței mai multor grupuri culturale. Se cer a fi vizate atât culturile familiale, cât și cele înconjurătoare, ambientale. Trebuie vegheat ca școala să nu devalorizeze o cultură sau alta în numele unor relativisme explicite.

– *Prezervarea unităţii şcolii*. Specificitatea şcolii interculturale, privitor la atitudinile asimilaţioniste sau multiculturaliste, constă în aceea că ea refuză să rămână închisă în false alternative, promulgând varianta culturii conjugate, a interacţiunii culturale. Ca instrument de transmitere a moştenirii culturale, acest tip de şcoală îşi propune să privilegieze toate culturile ambientale, să le evidenţieze pe toate în diferenţele specifice, cu bogăţiile indispensabile. Civilizaţia construită de şcoală nu se prezintă ca o entitate fixă, cu o structură definitivă. Cultura prezentă sau transmisă de şcoală se cere a fi înţeleasă într-o perspectivă dinamică, neîncheiată (*cf.* Hannoun, 1987, pp. 110-112).

Aceste două seturi de obiective îngăduie specificări materializate în conduite interculturale concrete, precum:

1. *Deschiderea spre altul, spre străin, spre neobişnuit*. Această deschidere este dificilă, pentru că ne obligă să ne punem la încercare încrederea în noi, propria noastră viziune despre lume. Dar această interogativitate constituie un prealabil indispensabil pentru capacitatea de a trăi experienţe noi.
2. *Aptitudinea de a percepe ceea ce ne este străin*. Avem obiceiul de a aranja ceea ce este străin după grile de lectură ce ne sunt proprii, de a nu percepe pe altul decât prin modul obişnuit de a simţi sau gândi.
3. *Acceptarea celuilalt ca fiind altul*. În întâlnirea cu alteritatea, avem obiceiul de a-l interpreta pe altul ca fiind similar sau identic, fie de a-l percepe ca pe un duşman şi a ne îndepărta de el.
4. *Trăirea situaţiilor ambigue, ambivalente*. Situaţiile ambivalente ne derutează. Nu dorim ambiguitate. Ea ne provoacă frică. Aceste trăiri pot constitui preambulul acceptării diferitului.
5. *Aptitudinea favorabilă de a experimenta*. În linii generale, pretindem reţete, reguli bine fixate. Doar aşa ne simţim în siguranţă. Este posibil să ne apropiem de altul având curajul de a experimenta, explorând moduri existenţiale diferite.
6. *Alungarea fricii faţă de altul*. Sentimentul de xenofobie face parte din zestrea cea mai veche pe care istoria ne-a transmis-o. Această frică trebuie să dispară pentru a-l primi pe celălalt.
7. *Capacitatea de a pune în discuţie propriile norme*. Privirea spre altul este determinată de sistemul referenţial socio-cultural care ne fasonează comportamentul. Cu cât ne dovedim mai incapabili să ne recunoaştem relativitatea propriului sistem de referinţă, cu atât rămânem orbi sau insensibili faţă de ceilalţi.
8. *Neacceptarea utopiei „discursului comunicaţional egalitar"*. În caz de divergenţe de interese, nu trebuie să cedăm principiului după care cel mai tare îşi pune puterea la încercare, în faţa celui mai slab. Dimpotrivă, trebuie continuată discuţia până când cele două părţi se regăsesc într-un proiect comun.
9. *Aptitudinea de a asuma conflicte*. Există două tipuri de conduite în cazul divergenţelor de interese: a refuza să vezi realitatea, punând-o între paranteze; şi a transforma divergenţa în ostilitate. Conflictele trebuie asumate cu calm şi rezolvate într-o manieră productivă.
10. *Capacitatea de a recunoaşte şi relativiza propriile repere etno- şi socio-centriste*. Asta nu înseamnă să-ţi renegi propriile tradiţii, ci să nu le transformi în ceva absolut.

11. *Performanţa de a cuceri identităţi mai largi, de a dezvolta o loialitate de tip nou.* Nu trebuie să renunţăm la identitatea noastră (de român, ungur, ţigan etc.), dar trebuie să accedem la alte tipuri de identităţi mai cuprinzătoare, precum cea de european, cetăţean al lumii etc.

Educaţia interculturală derivă din inegalitatea în relaţiile socio-culturale ce caracterizează societatea europeană şi din repercusiunile lor asupra învăţământului, având un rol pozitiv şi crucial în intronarea justiţiei şi egalităţii. Un aport important în diseminarea ideii de interculturalitate şi în sensibilizarea principalilor factori politici faţă de topica interculturală l-a avut şi îl are Consiliul Europei. În acest sens, educaţia şi cultura se află sub autoritatea Consiliului de Cooperare, care are drept obiective:

- să răspândească cunoştinţe tuturor statelor membre, precum şi idei şi tehnici de difuziune culturală;
- să stabilească relaţii de cooperare între educatori la scară europeană;
- să sensibilizeze populaţiile Europei asupra zestrei spirituale comune, sugerând obligaţii corespunzătoare ale tuturor faţă de aceste elemente;
- să instaureze un climat de înţelegere activă şi de respect faţă de calităţile culturale ale fiecărui grup în parte.

Educaţia pentru înţelegere internaţională şi interculturală se detaliază în următoarele aspecte: educaţie civică europeană, educaţie socială şi civică, învăţarea drepturilor omului, pregătirea şi participarea la viaţa socială, formarea formatorilor în perspectiva interacţiunii culturale, educaţia şi dezvoltarea culturală a imigranţilor, educaţia într-o societate multiculturală.

Referinţe bibliografice

Abdallah-Pretceille, M. (1986): „L'identité culturelle, mythe ou realité", in *L'Éducation nouvelle*, Paris.

Bârsănescu, Ştefan (1975): „For a Pedagogy of Peace", in *Journal of Education*, 2.

Dasen, Pierre (1999): „Fundamentele ştiinţifice ale unei pedagogii interculturale", in *Educaţia interculturală. Experienţe, politici, strategii*, Polirom, Iaşi.

Frobboni, F., Pinto Minerva, F. (1994): *Manuale di pedagogia generale*, Editori Laterza Figli, Gius.

Haavelsrud, Magnus (1983): „An Introduction to the Debate on Peace Education", in *International Review of Education*, 29, 3.

Hannoun, Hubert (1987): *Les Ghettos de l'école. Pour une éducation interculturelle*, ESF, Paris.

La Belle, Th.J. (1982): „Formal, Nonformal and Informal Education. A Holistic Perspective on Lifelong Learning", in *Revue Internationale de Pédagogie*, 28, 2.

Legrand, Paul (1982): „Structures de l'apprentissage dans les pays de l'Europe Occidentale", in *Revue Internationale de Pédagogie*, 28, 2.

Lipiansky, Edmond Marc (1999): J. Demorgon, E.M. Lipiansky (coord.), „L'école confrontée à la diversité culturelle", in *Guide de l'interculturel en formation*, Tetz, Paris.

McLeon, Keith (1991): „Drepturile omului şi multiculturalismul în şcolile canadiene", in Hugh Starkey (coord.), *Educaţia pentru drepturile omului*, SIRDO, Bucureşti.

Munoz, Marie-Claude (1999): „Les pratiques interculturelles en éducation", in J. Demorgon, E.M. Lipiansky (coord.), „L'école confrontée à la diversité culturelle", in *Guide de l'interculturel en formation*, Tetz, Paris.
Neculau, Adrian (1985): *A fi elev*, Albatros, Bucureşti.
Perotti, Antonio (1993): „Rôle et projet de l'école dans les sociétés pluriculturelles d'Europe", in *Éducation et pédagogie*, Revue du Centre International d'Études Pédagogiques, 19.
Rassekh, Sh., Văideanu, G. (1987): *Les Contenus de l'éducation d'ici l'an 2000. Synthèse mondiale*, UNESCO, Paris.
Rey, Micheline (1984): „Pièges et défi de l'interculturalisme", in *Éducation permanente*, 75.
Rey, Micheline (1996), *D'une logique mono à une logique de l'inter. Pistes pour une éducation interculturelle et solidaire*, Cahier no 79, FPSE, Section des Sciences de l'Éducation, Université de Genève.
Shane, H., Tabler, B. (1980): „Sciences sociales: tendances actuelles et projections", in *Perspectives*, 4.
Starkey, Hugh (1991): *Educaţia pentru drepturile omului, o provocare*, Cassel Educational Limited Villiers House.
Stephen, M. (1983): „Development and Human Right Education", in *International Review of Education*, XXIX.
Toffler, Alvin (1983): *Al treilea val*, Editura Politică, Bucureşti.
Touraine, Alain (1996): „Faux et vrais problèmes", in *Une société fragmenté ? Le multiculturalisme en débat*, Éditions La Decouverte, Paris.
Văideanu, George (1986): *Educaţia la frontiera dintre milenii*, Editura Politică, Bucureşti, 1986.
Văideanu, George (1993): „Éducation pour et par la valeur ou l'éducation axiologique", in *Analele ştiinţifice ale Universităţii „Al.I. Cuza"*, Iaşi, seria Psihologie-Pedagogie, vol. 2.
Walker, J. (1992): *Violence et résolution des conflits à l'école. Étude de l'enseignement et des aptitudes à résoudre les problèmes interpersonnels dans les écoles primaires et secondaires en Europe*, Conseil de l'Europe, Strasbourg.
Wintle, Michael (ed.) (1996): *Culture and Identity in Europe*, Avebury, Singapore, Sydney.

Premise psihologice ale educației interculturale: influența stereotipurilor etnice

Luminița Iacob, Ovidiu Lungu

Educația interculturală și psihologia socială: repere, interogații

Educația interculturală – una dintre noile educații (Cozma, 1986) – a început cu un obiectiv focalizat (educația multietnică, cu repere de acțiune precis delimitate – Cucoș, 2000), pentru a se orienta, tot mai evident și sistematic, asupra ansamblului acțiunii paideutice ca *educație globală* (Dasen, Perregaux, Rey, 1999).

Indiferent de denumirea pe care o poate purta într-o etapă sau alta, într-un cadru social-istoric anume, elementul de esență al acestui demers educativ îl constituie centrarea sa asupra realizării *înțelegerii, acceptării și asumării diversității umane*, în toate ipostazele sale (Taylor, 1992; Vinsonneau, 1997).

În expresia mai tehnică a pedagogiei interculturale, acest obiectiv general își subordonează câteva elemente obligatorii: „pregătirea ființei umane pentru a trăi diversitatea ca un fapt cotidian, a-l considera natural și, evident, a-l putea repera și explica; educarea atitudinii față de diversitate pentru a nu o percepe și trăi ca amenințare, șoc, ci ca sursă de interes și dezvoltare; exersarea capacității de relaționare, reciproc avantajoasă, în cadrele diversității umane" (Fourier, Vermer, 1994, p. 135).

Pe cât de generoase și îndreptățite apar aceste finalități, pe atât de dificil de realizat se pot dovedi ele în planul acțiunii educative curente. Dificultățile pot avea o multitudine de cauze, de la cele istorice, economice, politice, sociale etc. și până la cele antropologice sau psihologice. Oprindu-ne doar la cele din urmă, selectăm un singur exemplu. Cercetările de psihologie evoluționistă (Dennett, 1998; Cosmides, Tooby, *apud* Zlate, 2001) – născute din preocupările etologiei umane – ne sensibilizează asupra faptului că lumea viului, deși se bazează, esențialmente, pe *coexistența și interdependența* biodiversității, nu realizează decât în planul general al ansamblului *tolerarea diversității*. În planul intraspecie, de regulă, elementul deviant, diferit ca înfățișare sau comportament, tinde să fie eliminat din rațiuni adaptative, de conservare a speciei.

Se va opina, pe bună dreptate, că omul este o excepție, el fiind și *natură*, și *cultură*. Evident că specia umană se individualizează în toate coordonatele sale, dar ea nu poate

face totuşi abstracţie de fundamentul său natural, care încorporează şi acest gen de mecanisme primare (Barkow, Cosmides, Tooby, 1992). Ca atare, acceptarea diversităţii, reacţia firească în faţa ei, poate fi realizată doar prin cea de-a doua componentă fundamentală a esenţei umane, componenta culturală. Asumarea diversităţii este o capacitate dobândită şi nu înnăscută.

În ce măsură poate cercetarea psihologică să ofere temeiuri unui asemenea demers formativ? Cât de puternice sunt mecanismele psihologice – cognitive, afective, sociale – care intră automat în funcţiune atunci când miza este cea a construcţiilor identitare, „auto" sau „hetero" (Fiske, 1993 ; Chelcea, 1998 ; Ruano-Borbalan, 1998 ; Drozda--Senkowska, 1999 ; Iacob, Lungu, 1999 ; Beauvois *et al.*, 1999). Cât de natural şi inconştient activăm structurările psihologice stereotipe atunci când ne confruntăm cu *alter*, în expresia sa individuală sau colectivă? (Neculau, Ferréol, 1996 ; Bourhis, Leyens, 1997 ; Iluţ, 2000) De ce o facem şi cu ce preţ? (Leyens, Yzerbit, Schandron, 1994 ; Moscovici, 1997)

Multe dintre capitolele de bază ale psihologiei sociale oferă repere fundamentale investigării interogaţiilor amintite. Este suficient să ne gândim la problematicile percepţiilor şi relaţiilor dintre grupuri, la cele ale identităţii sociale, influenţei sociale, comparării şi categorizării sociale sau atribuirii sociale.

Pentru studiul de faţă ne-a interesat prioritar perspectiva *cogniţiei sociale* şi modificarea de paradigmă pe care aceasta a impus-o triadei : *identitate-alteritate-stereotip*.

Abordările clasice ale stereotipurilor, realizate din perspectivă motivaţională şi comportamentală, au evidenţiat cu precădere erorile de percepţie şi de relaţionare socială pe care aceste imagini simplificate le favorizează (pentru sinteză, vezi : Bourhis, Leyens, 1997 ; Askevis-Leherpeux, 1998).

Faţă de această orientare, persistentă încă de acum opt decenii, cogniţia socială reformulează problematica stereotipurilor în termenii proceselor de raţionament. Stereotipurile sunt văzute ca fiind cazuri speciale ale expectanţelor şi cunoaşterii sociale. Ele „implică nu doar descrieri, ci şi evaluare în termenii unui *absolutism cultural, o preconcepţie a cauzalităţii şi esenţialism psihologic*" (Askevis-Leherpeux, 1998, p. 62).

Acest mod de a privi lucrurile a deschis calea încadrării stereotipurilor printre formule naturale şi spontane *ale categorizării* (pentru sinteză, vezi : Sanitioso, Brown, Lungu, 1999 ; Iluţ, 2000 ; Chelcea, 2000). Ca structuri cognitive primare de abordare a noutăţii şi diversităţii umane, stereotipurile se justifică prin funcţia lor adaptativă, de orientare iniţială a intercunoaşterii.

Stereotipurile uşurează procesarea informaţiei, permiţând observatorului să utilizeze cunoştinţele stocate anterior, combinat sau în locul celor recente. Stereotipurile pot apărea şi ca reacţii la factorii contextuali, cum ar fi diferitele roluri sociale (Eagly, *apud* Hilton, von Hippel, 1996), conflictele de grup (Robinson *et al.*, *apud* Hilton, von Hippel, 1996) şi diferenţele de putere (Fiske, 1993). În alte cazuri, stereotipurile sunt moduri de justificare a statu quo-ului (Jost, Banaji, 1994) sau răspuns al necesităţii de identitate socială (Hogg, Abrams, 1988). Astfel, când se pune întrebarea „de ce" sterotipurile intervin într-un fel sau altul, iar răspunsul poate fi găsit, cel mai adesea, în noţiunea de funcţionare dependentă de context. Stereotipurile apar în diferite contexte pentru a îndeplini funcţii specifice cerute de aceste contexte.

Rezultatele cercetărilor contemporane arată că, de obicei, oamenii îşi amintesc mai bine informaţia incongruentă decât cea congruentă cu stereotipurile şi expectanţele lor (pentru o trecere în revistă, vezi Stangor, McMillan, 1992). Mecanismul care stă la baza acestui fenomen este cel al *atenţiei automate* (Baron *et al.*, 1998).

În primul rând, informaţia incongruentă este mai bine reamintită decât cea congruentă, deoarece incită procesarea atributivă, când oamenii încearcă să dea un sens incongruenţei (Hamilton, Sherman, 1994). Acest proces atributiv poate duce la o schimbare de sens sau la eliminarea aspectelor incongruente. Această procesare atributivă conduce la o mai bună reamintire a informaţiei incongruente, mai curând decât a celei congruente, şi, de asemenea, face ca informaţia incongruentă să nu mai pară neconcordantă cu aşteptările iniţiale. Măsura în care un observator se angajează într-un efort cognitiv pentru a explica o asemenea inconsistenţă este condiţionată de posibilitatea observatorului de a avea alternative de eliminare sau reinterpretare a informaţiei. Deoarece cele mai multe comportamente sociale sunt prin ele însele ambigue, aceste procese de reinterpretare şi disociere sunt destul de obişnuite. În consecinţă, în baza unei astfel de inconsistenţe fireşti între memorie şi judecată, efectele incongruenţei memoriei trebuie considerate ca dovadă a faptului că memoria serveşte fie la întărirea, fie la subminarea stereotipurilor, în funcţie de factorii contextuali în cauză.

Când etichetele categoriale sunt activate, stereotipurile (trăsături legate de etichetele categoriale în memoria semantică) sunt şi ele, de regulă, activate (Dovidio, Evans, Tyler, 1986). O consecinţă a acestei activări este că informaţia legată de stereotipuri este procesată într-o manieră mai rapidă şi eficientă în sarcinile propuse subiecţilor. Explicaţia oferită de psihologia cognitivă, care susţine că stereotipurile sunt *mecanisme mentale de economisire a energiei* (Macrae, Bodenhausen, Milne, 1995), afirmă că există două tipuri de strategii de procesare a informaţiei : *top-down* şi *bottom-up*. Ultima se bazează pe informaţia nouă, pe datele observate, în timp ce în prima domină informaţia anterioară. Din acest punct de vedere, stereotipurile favorizează strategiile de tip *top-down*, care, într-o mare măsură, desconsideră noile informaţii.

Stereotipurile sunt, de asemenea, văzute ca prototipuri, scheme care descriu *în general* categoriile sociale (Cantor, Mischel, 1979). Şi din acest punct de vedere, ele vor facilita procesarea de tip *top-down* a informaţiei şi vor umple golurile de informaţie reală despre ţinta socială. Ele funcţionează astfel ca „mecanisme de reducere a informaţiei", ceea ce facilitează economia mentală, fenomen numit plastic „avarism cognitiv" (Iluţ, 2000).

În cazul stereotipurilor etnice, prototipicalitatea care le întăreşte rolul de *însemne primare*, *de hărţi simplificate* (Nastas, 2000) le conferă, în ochii psihologilor sociali cognitivişti, statutul de marcaje ale construcţiilor identitare, „auto" şi „hetero" (Chelcea, 2000).

În abordarea cognitivistă a stereotipurilor etnice, ca şi în cea clasică, motivaţional-comportamentală, interesul cvasidominant s-a centrat asupra conţinuturilor stereotipe, a condiţiilor care le favorizează şi a consecinţelor pe care le determină.

În studiul de faţă, atenţia noastră s-a orientat oarecum nonconcordant, deoarece ne-au interesat, în mod special, aspecte procesuale legate de *tratamentul cognitiv al informaţiei* sub impactul stereotipurilor etnice.

Nonconformismul obiectivului cercetării a atras după sine o serie de interogaţii :

- În ce măsură se pot regăsi în planul strict *cantitativ* al tratamentului informaţional aspecte deja evidenţiate în prelucrarea calitativă, semantică a informaţiei ?

- În cazul activării prelucrărilor stereotipice, efecte clasice cunoscute – *favorizarea ingrupului* (etnocentrismul) (Diab, 1963 ; Levine *et al.*, 1972), *vigilenţa automată* (Iluţ, 2000), *prototipicalitatea* (Rosch, 1978 ; Cantor, Mischel, 1979) – pot influenţa şi cantitatea de informaţie utilizată, sau numai sensul acesteia?
- Simpla şi singura modificare a etichetei etnice în cadrul personajului aceluiaşi conţinut textual va face ca „indicatorul" cântarului evaluator să oscileze? Recategorizarea poate, oare, să modifice *schemele de procesare* informaţională şi, prin aceasta, acelaşi obiect de pe talger, dar altfel denumit, să „tragă" diferit la cântar?
- Ce va conta mai mult asupra cantităţii de informaţie stimulată de ţintele „aranjate"? Vor precumpăni *familiaritatea* (Askevis-Leherpeux, Bastounis, 1994) *şi prestigiul ţintelor* (Perdue *et al.*, 1990), *contextul* (Taylor, Jaggi, 1974 ; Taylor *et al.*, 1978) în care sunt evocate sau *sursa* care le prezintă (Haas, 1981 ; Buttera, Mugny, 1995 ; Mugny *et al.*, 2000)?

Identitatea şi alteritatea la „proba" cântarului

Cercetarea noastră aplicativă încearcă să răspundă interogaţiilor semnalate.

A. Obiective. Ceea ce ne-a interesat cu prioritate a fost: (1) să determinăm *cât de mult* şi sub *ce formă* procesul etichetării etnice poate afecta cantitatea de informaţie utilizată în evaluarea unui mesaj cu conţinut identitar ; (2) să stabilim în ce măsură dinamica acestei evaluări este influenţată de factori *cotextuali*[1] sau de *contextul* evenimenţial.

B. Ipoteze. În procesul evaluării unui mesaj cu conţinut identitar ne aşteptam ca: (1) impactul etichetării etnice asupra congruenţei evaluărilor să fie semnificativ ; (2) diferenţele de manipulare a etichetelor etnice să surclaseze rolul factorilor cotextuali (teme, aspecte axiologice sau referenţiale ale textului) ; (3) acţiunea efectelor familiarităţii şi prestigiului ţintei să-şi pună hotărâtor amprenta asupra dinamicii evaluărilor ; (4) în situaţia in-grup (subiecţii şi ţinta evaluată au aceeaşi apartenenţă etnică), incidenţa factorului cotextual *sursa mesajului* să fie semnificativă ; (5) efectul salienţei contextuale să fie, de asemenea, semnificativ.

C. Metodologie. Am utilizat o tehnică experimentală mixtă, în care subiecţilor li s-a prezentat mereu *acelaşi conţinut* – două pagini de text descriind o comunitate umană (un fragment este prezentat în Anexă, p. 72). Manipularea condiţiilor experimentale s-a realizat prin: (1) etichetele etnice diferite sub care a fost prezentat textul (*albanezi*, *greci*, *sârbi*, *români*) sau prin utilizarea formulei generice: *ei* ; (2) atribuirea textului unor autori diferiţi. Situaţia a vizat doar cazul in-grupului, când textul despre români a fost pus sub semnătura lui N. Iorga sau a istoricului englez R.W. Seton-Watson ; (3) evaluarea textului în două momente temporale diferite prin încărcătura lor evenimenţială:

1. *cotext* – termen al lingvisticii care desemnează elementele şi relaţionările *interne* ale unui text care pot fi activate în mod diferit, în funcţie de situaţia sau factorii receptării (R. Doron, F. Parot, *Dicţionar de psihologie*, Humanitas, Bucureşti, 1999, p. 197).

T_1 – timpul intervenţiei NATO în Kosovo (martie-mai 1999) şi T_2 – la un an de la acest eveniment (aprilie-mai 2000).

Sarcina subiecţilor a fost aceea de a codifica şi cuantifica textul în funcţie de semnificaţiile regăsite de ei în cursul lecturii. Au avut la dispoziţie un repertoriu axiologic (Anexă – coloana A), unul referenţial (Anexă – coloana B) şi o scală de intensitate (Anexă – tabelul C, p. 72).

Elementul de specificitate al metodologiei utilizate a constat în restrângerea deliberată a libertăţii subiecţilor. În marea lor majoritate, tehnicile dedicate identificării stereotipurilor etnice şi măsurării impactului lor (pentru sinteză, vezi : Bourhis, Leyens, 1997 ; Askevis-Leherpeux, 1998 ; Chelcea, 1998 ; Iluţ, 2000) au la bază principii asociaţioniste sau de alegere, ceea ce conferă un anumit „spaţiu de joc" subiecţilor. În cazul de faţă însă, ne-am propus o dublă încorsetare a activităţii cognitive : pe de o parte, cea conferită de unicitatea textului, iar pe de altă parte, de cadrul standardizat al variantelor de evaluare.

Ca noutate suplimentară, metodologia noastră recurge la o sarcină relativ *complexă şi de durată*. De regulă, cercetările de această factură, fie că recurg la material imagistic – interpretarea unor fotografii (Taylor *et al.*, 1978) sau a unui material filmat (Roberts, MacDonald, 2000) –, fie verbal (cuvinte, fraze, text scurt – Katz, Braly, 1933 ; Gilbert, 1951 ; Karlins, Coffman, Walters, 1969 ; Marques, Yzerbyt, 1998), sunt limitate din punctul de vedere al cerinţelor şi duratei.

D. Plan experimental. Variabila dependentă, *congruenţa evaluării* unui mesaj cu conţinut identitar, a fost analizată bidimensional : axiologic şi referenţial. Variabilele independente, manipulate sau invocate, au fost : *concordanţa apartenenţei etnice* subiecţi--ţintă ; *etichetă etnică*, *salienţă temporală* a sursei. În condiţia in-grup s-a adăugat, după cum s-a menţionat anterior, şi variabila *sursa mesajului*.

Cele nouă condiţii (grupuri) rezultate (G_1-G_9) se regăsesc în schiţa planului experimental (tabelul nr. 1).

Tabelul nr. 1

Apartenenţa ţintei faţă de subiecţi								
In-grup		**Out-grup**						**Anonimi**
Sursa mesajului		**Salienţa temporală**						
In-grup : Românii văzuţi de N. Iorga	Out-grup : Românii văzuţi de R.W. Seton-Watson	Salient				Nonsalient		
		Albanezi		Sârbi		Greci		
		T_1	T_2	T_1	T_2	T_1	T_2	
G_1	G_2	G_3	G_4	G_5	G_6	G_7	G_8	G_9
40*	38*	33*	27*	35*	30*	36*	27*	40*

* subiecţi

E. Operaţionalizarea variabilelor. În cazul variabilei dependente – *congruenţa evaluării* – ne-a interesat în primul rând manifestarea ei în legătură cu doi factori

cotextuali : conţinutul axiologic şi cel referenţial al textului. Fiecare dintre ei a impus o operaţionalizare distinctă.

Pentru primul, instrumentul utilizat a fost inventarul Rokeach (1973), în varianta românească adaptată de P. Popescu Neveanu (1983, 1997). Avantajul este că informaţiile identificate la un prim nivel (cele 40 de valori – vezi Anexa, coloana A, p. 72) pot fi ulterior analizate în alte 3 planuri succesive, cu generalitate ascendentă.

În studiul de faţă, raportările noastre vizează cu precădere planul *generalităţii medii*, exprimat de cele patru *categorii axiologice* : acţiune (F – faber), relaţionare socială (R), autorealizare (A) şi satisfacţie afectivă (S).

Ne-a interesat deopotrivă frecvenţa raportării subiecţilor la o valoare sau alta, precum şi aprecierea intensităţii afirmării sau negării lor în text (vezi Anexa, tabelul C). Precizăm că acest din urmă aspect, calitativ, central pe *congruenţa de sens*, face obiectul altui studiu.

Dimensiunea referenţială s-a axat pe identificarea de către subiecţi a bazei argumentative a informaţiilor axiologice din text. În urma pretestării, dintre cele 32 de arii argumentative invocate au fost reţinute, după frecvenţă, primele 23, devenite *criterii referenţiale* (vezi Anexa, coloana B, p. 72). Evaluarea operată de către grupul expert a permis clasificarea acestora în trei *domenii referenţiale* : omul, societatea, cultura. Cuantificarea criteriilor şi domeniilor s-a făcut după frecvenţă.

Aspectele axiologice şi referenţiale au fost urmărite în ansamblul textului, dar şi tematic. Analizat prin intermediul grupului expert, textul propus subiecţilor s-a dovedit a cuprinde unsprezece teme. Ele prezintă diferenţe sub aspectul conţinutului, poziţionării în text, al ponderii lexicale, dar şi al intensităţii tonalităţii dominante (1 – integral negativă, 6 – integral pozitivă). Tabelul nr. 2 sintetizează aceste aspecte. Ca modalitate suplimentară de verificare a celei de-a doua ipoteze ne-a interesat dacă şi în ce măsură aceste noi elemente cotextuale prevalează asupra principalei variabile independente manipulate : eticheta etnică.

Tabelul nr. 2

Tema	Poziţia în text	Ponderea lexicală	Tonalitatea (max. 6)
Aspectul fizic	t_1	61 cuvinte	5,88
Locuinţa	t_2	34 cuvinte	5,33
Munca bărbaţilor	t_3	46 cuvinte	2,22
Munca femeilor	t_4	35 cuvinte	5,33
Stilul de viaţă	t_5	50 cuvinte	5,33
Sexualitatea	t_6	80 cuvinte	2,88
Relaţia părinţi–copii	t_7	10 cuvinte	5,11
Viaţa socială	t_8	83 cuvinte	5,66
Filosofia existenţei	t_9	93 cuvinte	4,11
Trecutul istoric	t_{10}	139 cuvinte	3,77
Aptitudini	t_{11}	38 cuvinte	5,22

Cum s-a putut deduce din prezentarea metodologiei şi a planului experimental, celelalte variabile independente au fost operaţionalizate prin manipularea sursei textului (autor român, autor străin) sau prin repetarea evaluării lui în două contexte temporale

semnificativ diferite ca încărcătură evenimenţială: T_1 – conflict armat la graniţă, T_2 – încetarea acestuia.

F. Subiecţi. Dintre cele 320 de răspunsuri obţinute au fost reţinute, după criteriul completitudinii realizării sarcinii, 306. Subiecţii sunt reprezentativi pentru profilurile şi ciclurile academice ale Universităţii „Al.I. Cuza" din Iaşi (vezi tabelul nr. 3). Menţionăm că lotul de 320 face parte dintr-o populaţie studenţească mai numeroasă (932 de persoane), investigată, într-o cercetare mai amplă, în legătură cu prestigiul atribuit diverselor popoare şi conţinuturile unor stereotipuri etnice. În raport cu principala variabilă manipulată, eticheta etnică, cele 306 răspunsuri s-au distribuit astfel: 60 – condiţia albanezi, 63 – condiţia greci; 78 – condiţia români; 65 – condiţia sârbi şi 40 – condiţia generică (*ei*).

Tabelul nr. 3

Profil Data	Adm. publică	Asistenţă socială	Litere	Matematică	Psihologie	Teologie	Total
T_1 martie-mai 1999	35	30	45	40	30	32	212
T_2 aprilie-mai 2000	16	12	19	12	11	14	84
Total	51	42	64	52	41	46	306

G. Rezultate. Pentru a uşura urmărirea principalelor date obţinute, în prezentare am optat pentru o formulă combinată: sinteze grafice însoţite de valorile testelor de semnificaţie statistică şi dublate de ilustrări iconografice. Observaţiile şi interpretările urmează fiecărei serii de date în parte, în cadrul unei discuţii mai detaliate.

În funcţie de implicarea succesivă a variabilelor independente avute în vedere şi de combinarea lor, se disting trei mari categorii de raportări: *rezultate globale* (a), *rezultate analitice* (b) şi *particulare* (c).

a) *Rezultate globale (planşa I)* (pp. 73-74). Acestea se referă la situaţia totalităţii informaţiilor utilizate în evaluarea textului în cazul principalei manipulări experimentale, cea a etichetei etnice (fig. 1 şi 2). Li se adaugă, din raţiuni explicative, datele privind aprecierea prestigiului diferitelor naţiuni (fig. 3) şi cele referitoare la aspectele constitutive ale stereotipurilor corelate cu etichetele etnice utilizate (tabelul D)[2].

Avarism şi risipă cognitivă. Cele cinci etichete determină structurarea congruenţei evaluării în *două planuri distincte*. Pe de o parte, cel din condiţiile experimentale *albanezii* şi *generică* (*ei*), iar pe de altă parte, cel constituit de rezultatele în cazul etichetelor *românii* şi *sârbii*. Pentru cea de-a cincea situaţie – *grecii* –, rezultatele nu se diferenţiază semnificativ faţă de nici unul dintre planurile amintite.

2. Datele din tabelul D reprezintă rezultatele preliminare ale unei cercetări în curs privind stereotipurile etnice. Ea vizează aceeaşi populaţie academică şi se axează pe identificarea conţinuturilor stereotipurilor, precum şi a influenţei lor în tratamentul cognitiv al informaţiei.

Este evidentă confirmarea primei ipoteze, deoarece, pe ansamblul informaţiei utilizate în evaluarea textului, impactul etichetării etnice s-a dovedit semnificativ ($F_{(3,401)} = 2,96$; $p < 0,05$). În evaluarea aceluiaşi text, cantitatea de informaţie utilizată a fost sensibil mai mare pentru primele două situaţii decât pentru ultimele două.

Merită subliniat faptul că această ierarhie a variabilităţii congruenţei este *contraintuitivă* în raport cu expectanţele exprimate în mediul academic investigat. Prognosticul făcut de către juriul expert oferea varianta : *românii*, *sârbii*, *grecii* – *albanezii*, *anonimii* (*ei*).

Corelând aceste date cu cele colaterale (prestigiul – planşa I, fig. 3 – şi aspectele constitutive ale stereotipurilor – tabelul D), se desprind o serie de posibile interpretări şi explicaţii :

1) Ierarhia prestigiului poate fi considerată nonpredictivă pentru congruenţa cantitativă a informaţiei utilizate în evaluarea textului. Nici un fel de relaţionare nu s-a putut stabili între poziţiile ţintelor etnice în ierarhia prestigiului şi cea a congruenţei ;
2) Situaţia valorificării superioare a cantităţii de informaţie disponibilă în cazul neprecizării identităţii etnice (*ei*) şi în cel al etichetei *albanezii* se poate datora absenţei unui stereotip, respectiv sărăciei informaţionale a acestuia. Faptul a stimulat, *compensator*, elaborarea cognitivă şi utilizarea cât mai multor elemente disponibile ale textului. Exact invers s-a întâmplat în situaţia existenţei unor stereotipuri mai bogate informaţional (*românii*, *sârbii*). Ele s-au substituit prelucrării laborioase, ceea ce poate explica mai puţina atenţie acordată suportului textual. În termenii teoriei cogniţiei sociale (Asch, Zuckier, 1984 ; Fiske, Pavelchak, 1986 ; Pratto, Bargh, 1991 ; Fiske, Taylor, 1991), se poate considera că, în primul caz, dominantă a fost prelucrarea de tip *bottom-up*, în timp ce în al doilea a precumpănit cea de tip *top-down*. Aceasta ar putea explica de ce acelaşi text i-a pus pe subiecţi în posturi cognitive diferite. Unii au fost obligaţi *să caute în mod insistent*, făcând risipă de material informativ (cazul etichetei generice şi al etichetei *albanezii*), alţii să „economisească" în buna tradiţie a avarismului cognitiv, stimulat de activarea stereotipurilor prototipice (Moscovici, 1997 ; Iluţ, 2000) ;
3) Cu acelaşi statut de diminuare a elaborării mentale este posibil să fi acţionat şi *efectul familiarităţii*. Ţintele percepute ca fiind mai cunoscute, mai apropiate cognitiv (*românii*, *sârbii*, *grecii*) au indus o raportare simplificată la text. În acelaşi timp, necunoscutul (*ei*) sau mai puţin familiarul (*albanezii*) au stimulat *sprijinirea compensatorie pe text* pentru rezolvarea sarcinii (Zajonc, 1968 ; Moreland, Beach, 1992 ; Iluţ, 2000 ; Chelcea, 2000) ;
4) Compararea rezultatelor obţinute – ei, albanezi, greci, sârbi, români – cu predicţia juriului expert – *români*, *sârbi*, *greci*, *albanezi*, *anonimi* – ne permite să observăm existenţa unei relaţii aproape inverse. Aceasta poate însemna că şi predicţia a avut la bază, în bună măsură, o judecată dirijată de efectul familiarităţii. A operat însă o estimare prin *favorizarea familiarului*, în timp ce prelucrarea textului s-a făcut, sub aspect cantitativ, prin *defavorizarea familiarului*. Cum poate fi explicat totuşi acest paradox ? Credem că, în fapt, este posibil să avem de-a face cu faptele aceluiaşi proces. Ceea ce este familiar poate fi favorizat sub aspect atitudinal şi supraestimat, dar defavorizat ca tratament informaţional ;
5) Este foarte posibil să fi acţionat şi un al treilea mecanism cognitiv : *vigilenţa automată* (Jussim *et al.*, 1987 ; Fiske, Taylor, 1991 ; Baron *et al.*, 1998). Textul, în ansamblul

său, are o tonalitate pozitivă. În acele situaţii în care aceasta a venit cel mai puternic în contradicţie cu tonalitatea stereotipului activat (*ei*[3], *albanezii*), elaborarea cognitivă a fost stimulată prin contrariere. În faţa acestui conflict cognitiv subiecţii au fost nevoiţi să ruleze cadre de referinţă suplimentare care să reechilibreze situaţia (Levine, Murphy, 1943). *Biasul incongruenţei şi-a făcut datoria* (Read, Rosson, 1982 ; Stangor, McMillan, 1992 ; Hamilton, Sherman, 1994).

Evident că cea mai probabilă este o acţiune combinată a tuturor acestor factori. Pentru a stabili însă ponderea fiecăreia este necesară o cercetare suplimentară. Ca atare, în acest stadiu al investigaţiei, cea de-a treia ipoteză a studiului, fără a fi infirmată, este totuşi departe de a fi confirmată în forma în care a fost expectată. Incidenţa hotărâtoare a factorului prestigiu nu s-a confirmat ; cel al efectului familiarităţii da, dar într-o formulă complexă, neprognosticată.

Ceea ce cu certitudine se desprinde din datele obţinute de noi este statutul de *releu cognitiv* al stereotipului etnic. Acelaşi conţinut a fost filtrat în mod variabil, obţinându-se, sub aspect *cantitativ*, diferenţe remarcabile de tratament cognitiv : *de la avarism la risipă !*

b) *Rezultatele analitice : planşele II, III şi IV* (pp. 75-77). Verificarea cu precădere a celei de-a doua ipoteze a impus apelul la dimensiunile contextuale : (1) teme, (2) aspectul axiologic şi (3) referenţial al textului. Ca atare, noua serie de date oferă precizări pentru modul în care s-a manifestat impactul etichetării etnice în cazul celor 11 teme (fig. 4) şi apoi pentru fiecare dintre cele două direcţii ale analizei : cea axiologică (fig. 5 şi 6) şi cea referenţială (fig. 7 şi 8).

b_1. *Principiul holografic sau despre aşchiile aceluiaşi trunchi.* În ansamblul lor, cele 11 teme prezintă, sub aspectul congruenţei, o variabilitate semnificativă ($F_{(4,190)}=2,49$; $p=0,004$). În cazul a 9 dintre teme (excepţiile fiind t_8 şi t_{11}) se poate identifica cel puţin o diferenţă semnificativă pe traseul variabilităţii congruenţei determinată de manipularea etichetelor etnice. Că acesta este principalul factor o demonstrează lipsa de impact a :

- *conţinuturilor tematice*. În cele 9 teme menţionate, variabilitatea urmează patternul general (diferenţă între evaluările exprimate sub etichetele *ei* şi *albanezi*, faţă de cele cu nominalizările *greci*, *români*, *sârbi*), chiar dacă fiecare temă are o problematică distinctă ;
- *poziţionării temelor*. Nu s-a putut stabili vreo corelaţie semnificativă între variabilitatea evaluării şi locul temelor în text ;
- *ponderii lexicale*. Nici acest nou factor cotextual nu prezintă nici o corelaţie cu variabilitatea congruenţei. Mai mult chiar, tema exprimată cel mai succint (t_7 – 10 cuvinte) are cea mai mare variabilitate introdusă de utilizarea celor cinci etichete ($F_{(4,190)}=5,25$; $p=0,005$). Astfel, formularea „mai frumoasă este relaţia afectuos-tandră dintre părinţi şi copii" a suscitat evaluări diferite, distingându-se două perechi de diferenţe semnificative. Prima între variantele *albanezi/ei–români–sârbi* şi a doua între variantele *greci/sârbi*. Faptul este o bună ilustrare a impactului

3. Chiar şi atunci când s-a utilizat amorsarea cognitivă cu etichete generice – pentru in-grup („noi") şi out-grup („ei") –, s-a obţinut producerea unor asociaţii pozitive în primul caz şi negative pentru al doilea (Perdue *et al.*, 1990).

stereotipului, chiar şi în condiţiile exercitării presiunii unor determinaţi obiectivi, constrângători, care limitează drastic opţiunile subiecţilor;

- *tonalităţilor temelor*. Teme cu aceeaşi tonalitate (t_2, t_4, t_5) au trasee de variabilitate diferite, în timp ce variabilităţi identice se regăsesc la teme cu tonalităţi diferite (t_9, t_{10}). Acestea sunt două dintre ilustrările care probează absenţa oricărei corelaţii dintre variabilitatea interetichetelor şi acest al patrulea element cotextual verificat.

O atenţie suplimentară merită faptul că, dintre cele două etichete care au atras maximum de informaţii evaluative – *ei* şi *albanezii* –, raportul diferenţelor semnificative faţă de palierul doi (*greci*, *români*, *sârbi*) este în favoarea *albanezilor*, în proporţie de 2/1. Este, poate, un prim indiciu care ne ajută la ponderea factorilor explicativi avansaţi. Astfel, s-ar putea accepta ipoteza că nu atât *absenţa familiarităţii are importanţă, cât mai ales diminuarea gradului său. La fel, nu contează tonalitatea stereotipului în sine, cât mai ales contrarierea acesteia prin tonalitatea mesajului (stimulului)*.

Concluzia acestei verificări suplimentare, analitice, este că impactul etichetării etnice s-a vădit într-o manieră holografică. „Aşchiile" (temele), deşi diferite sub o multitudine de aspecte formale (mărime, poziţie, „calitate" etc.), au purtat, în marea lor majoritate, marca de esenţă a „trunchiului" : patternul general al congruenţei evaluării.

b_2. *Maxim din minim*. Deplasarea discuţiei la nivelul dimensiunii axiologice a textului impune precizarea celor două categorii de raportări, *interetichete* (planşa III, fig. 5, p. 76) şi *intraetichete* (planşa III, fig. 6, p. 76). Reamintim că şi una, şi cealaltă vizează planul categoriilor axiologice de nivel mediu (F, R, A, S), sub aspect cantitativ, frecvenţa invocării lor. Rezultatele obţinute atestă:

1) confirmarea variabilităţii congruenţei evaluărilor atât în planul *interetichete* ($F_{(4,299)}=7,34$; $p=0,004$), cât şi în cel *intraetichete* ($F_{(3,156)}=2,44$; $p=0,00012$);
2) după coeficientul variabilităţii intraetichetă, ierarhia celor cinci situaţii este: *români* ($F_{(3,306)}=11,77$; $p<0,001$), *greci* ($F_{(3,246)}=6,84$; $p=0,0002$), *sârbi* ($F_{(3,256)}=4,19$; $p=0,006$), *albanezi* ($F_{(3,236)}=3,30$; $p=0,02$), *ei* ($F_{(3,156)}=3,28$; $p=0,02$). Se observă o relaţie aproape inversă între ierarhia cantităţii de informaţie utilizată (planşa I, fig. 1) şi valoarea discriminativă a acestei informaţii. Pentru a nu lua în discuţie decât extremele, să observăm că, în cazul etichetei generice (*ei*), a fost utilizată cea mai mare cantitate de informaţie care, a condus însă la structurarea cel mai puţin diferenţiată sub aspectul axiologic. O primă generalizare ar indica faptul că ne aflăm în faţa unei *prelucrări laborioase, dar cu un câştig discriminativ – deci operaţional-cognitiv – scăzut*. Exact inversă este situaţia în cazul utilizării etichetei in-grupului (români) şi activării celui mai familiar stereotip. Întâlnim o prelucrare scurtcircuitată sub aspectul cantităţii de informaţie (Iluţ, 2000), dar cu cea mai mare putere discriminativă. Acest rezultat pare să întărească ideea *efectului familiarităţii stereotipului şi a „bogăţiei" sale informaţionale, ca factori de diferenţiere în tratamentul cantitativ al textului*;
3) în cazul stereotipului familiar (*români*), puterea de discriminare este de patru ori mai nuanţată decât în cazul generic (*ei*) sau al *albanezilor* (11,77 faţă de 3,28, respectiv 3,30). *Maxim de diferenţiere cu minim de reflecţie şi elaborare* reprezintă tocmai esenţa categorizărilor prototipice (Rosch, 1978; Barsalou, 1985). Acesta

ne determină să ne gândim dacă deosebirile dintre stereotipurile activate, deja discutate (bogăţia informaţiei, familiaritatea, tonalitatea), nu se completează şi cu diferenţele de prototipicalitate. Dacă luăm în calcul mai ales dimensiunea structurării informaţiilor în cazul acestor stereotipuri (planşa I, tabelul D), am putea identifica premisele unor variabilităţi de prototipicalitate în variantele: *slabă* (*ei*, *albanezi*), *medie* (*greci*, *sârbi*), *ridicată* (*români*). Evident, evaluarea corectitudinii acestei ipoteze explicative reclamă şi ea o cercetare suplimentară;

4) în fapt, variabilitatea este asigurată de dinamica a două dintre cele patru categorii axiologice: valorile de autorealizare (A) şi cele ale satisfacţiei afective (S). Aceasta se vizualizează foarte bine în cazul celor cinci profile intraetichete (planşa III, fig. 6) în care, în mod identic, valorile acţiunii (F) şi cele de relaţionare socială (R) ocupă constant primele două paliere de semnificaţie, indiferent de eticheta etnică sub care au fost identificate în text.
În acest stadiu al cercetării nu suntem în măsură să precizăm cu certitudine dacă statutul diferit al utilizării celor patru categorii (două relativ *constante*, două *variabile*) ţine de text[4] sau de natura stereotipurilor activate[5]. Totuşi, faptul că cele două categorii F şi R ocupă aceleaşi locuri şi în cazul etichetei generice (*ei*) poate indica prevalenţa textului asupra stereotipului. Credem că această variantă explicativă are, în parte, câştig de cauză deoarece, doar în baza coincidenţei, este puţin probabilă poziţionarea identică a categoriilor F şi R în toate cele 5 cazuri. În plus, nu avem temeiul afirmării faptului că cele patru stereotipuri etnice, precum şi cel generic prezintă toate asemănările de conţinut pe linia F, R şi deosebiri pentru A şi S.
Totuşi, absenţa identităţii structurilor axiologice în cele cinci situaţii ne pemite să admitem o determinare cel puţin la fel de puternică din partea stereotipurilor activate de etichetele etnice utilizate. Astfel, *în ciuda analizei aceluiaşi text, subiecţii au obţinut cinci structuri înrudite, dar diferite!*;

5) impactul variabilei subiecţi poate fi scos din cauză. Dacă acesta ar fi prevalat asupra textului sau stereotipului, ar fi fost practic imposibilă obţinerea a cinci structuri guvernate de aceeaşi lege a variabilităţii; *diferenţa fără înrudire ar fi fost atunci norma*;

6) rezultatele nu au fost influenţate nici de structura instrumentului axiologic utilizat. Dacă efectul ordinii categoriilor axiologice în tabelul utilizat (Anexă, coloana A, p. 72) ar fi fost factorul determinant, atunci, pe ansamblul frecvenţelor obţinute, ierarhia utilizării celor patru categorii ar fi fost: F–R–A–S. Or, ierarhia invocării lor este: F (1000 de referinţe), A (970 de referinţe), S (903 de referinţe) şi R (884 de referinţe).

În acest punct al analizei merită subliniată relevanţa şi importanţa analizei prin intermediul structurilor axiologice. Ea apare ca o cheie diferenţiatoare între variabile concurente şi responsabile de producerea incongruenţei cantitative în evaluare.

---

4. Avem în vedere pertinenţa informaţiilor fragmentului utilizat în raport cu cele patru categorii axiologice.
5. Ne referim la structura de conţinut a stereotipurilor, asemănările şi deosebirile dintre ele, posibil de exprimat şi în termenii celor patru categorii axiologice. Evident, este o sarcină de verificat într-o cercetare ulterioară.

Dacă textul ar fi prevalat, structurile intraetichetă ar fi fost practic identice. Aproximativ la fel ar fi arătat situaţia în cazul influenţei instrumentului utilizat. Dacă aspectele legate de subiecţi (atenţie, motivaţie, abilităţi interpretative etc.) ar fi fost cauza variabilităţii, diferenţele ar fi fost foarte mari. Or, rezultatul obţinut – *variabilitate concordantă* – poate fi consecinţa incidenţei clare a activării stereotipurilor, dar constrânse să acţioneze restrictiv, pe text.

Astfel, sub aspect axiologic, concluzia care ni se impune este că, în ciuda dublei constrângeri – stimulul şi instrumentul –, variabilitatea determinată de manipularea etichetelor etnice este un fapt probat. Incongruenţa calităţii de informaţie utilizată în evaluarea conţinutului axiologic este o nouă confirmare a celei de-a doua ipoteze. Suplimentar, s-a putut evidenţia raportul invers dintre puterea discriminativă a informaţiei utilizate şi cantitatea ei: *maxim din minim!*

b_3. *Miza face jocul*. Penultimul aspect cotextual discutat este cel referenţial (planşa IV, fig. 7 şi 8, p. 77). Faţă de cel axiologic, se impune constatarea faptului că acesta nu induce, pe ansamblul rezultatelor, o variabilitate semnificativă a congruenţei evaluării ($F_{(4,298)}=1,49$; $p=0,20$). Doar unul dintre cele trei domenii referenţiale – omul – prezintă diferenţe interetichetă semnificative ($F_{(4,301)}=2,67$; $p=0,03$). Din perspectiva analizei intraetichetă însă, discriminările sunt operante, fiind obţinute valori semnificative pentru fiecare dintre cele cinci cazuri (fig. 8), chiar dacă patternul ierarhiei frecvenţelor (O–S–C) este acelaşi în patru dintre ele.

Aceste constatări permit câteva alternative interpretative:

1) factorul subiecţi se elimină deoarece, dacă ar fi avut o incidenţă semnificativă, variabilitatea intraetichetă nu ar fi fost concordată;
2) impactul *etichetelor etnice* este şi el puţin probabil, dat fiind nediferenţierea structurilor referenţiale intraetichetă, cât şi dinamica nesemnificativă a variabilităţii interetichete;
3) resursele textului, în principal[6], şi, poate, într-o anumită măsură şi inventarul referenţial utilizat[7] par să fi influenţat decisiv tratamentul informaţional;
4) o privire mai atentă asupra rezultatelor va arăta că există o variaţie semnificativă a unuia dintre aceste domenii, omul ($F_{(4,301)}=2,67$; $p=0,03$), şi că această variaţie este în aceeaşi direcţie cu cea generală (*albanezii* şi *anonimii* au scoruri mai mari decât alte etichete etnice). Cum am putea interpreta acest rezultat?

Mai întâi, aşa cum au arătat şi rezultatele altor studii din domeniu (Brewer, 1991), există două etape în utilizarea stereotipurilor: *activarea stereotipului* şi *aplicarea stereotipului*. În studiul nostru, precizând subiecţilor etichetele etnice, realizăm etapa activării; evaluarea textului corespunde aplicării stereotipului. Alte studii (Banaji, Hardin, Rothman, 1993) au dovedit că, pentru a fi aplicate, stereotipurile au nevoie de un anumit context. Această din urmă concluzie poate explica de ce am obţinut o variaţie semnificativă datorată etichetării etnice numai pentru domeniul „omul":

---

6. În text, prezentarea grupului-ţintă este realizată dominant prin referiri explicite la planul comportamental şi mai puţin la celelalte aspecte. În acest fel a fost favorizat domeniul referenţial „omul" în detrimentul celorlalte două: „societatea" şi „cultura".
7. Avem în vedere faptul că ordinea criteriilor în inventarul utilizat de subiecţi este aceeaşi cu structura de frecvenţă.

textul pe care l-am dat subiecţilor noştri este în mod clar mai legat de acest domeniu de referinţă, decât de oricare dintre celelalte două. Astfel, stereotipul etnic a putut fi aplicat numai acestui domeniu. Această idee este susţinută şi de ierarhia globală a celor trei domenii, unde „omul" este în mod semnificativ cel mai frecvent dintre toate, indiferent de etichetarea etnică utilizată.

Ce ar putea totuşi explica această diferenţă de statut şi angajare evaluativă în cazul celor două aspecte cotextuale, cel axiologic faţă de cel referenţial? Cele două au relaţii diferite cu procesul categorizării etnoidentitare? Una dintre explicaţiile plauzibile s-ar putea datora mizei antrenate de fiecare. Citirea textului în cheie axiologică a presupus un angajament sporit, fiind antrenată dimensiunea *autoreferenţială* a evaluării (Beauvois *et al.*, 1999). Identificarea suportului argumentativ al orientărilor axiologice a fost însă o sarcină cu un mai mare grad de neutralitate, planul autoreferenţial nemaifiind obligatoriu. În acest caz a fost, prin excelenţă, angajat planul *descriptiv al evaluării* (Beauvois *et al.*, 1999). Altfel spus, a identifica dacă este vorba de *cinste* sau *necinste*, de *apatie* sau *iniţiativă*, de *altruism* sau *egoism* impune responsabilitate şi angajare diagnostică superioară faţă de situaţia identificării faptului că acestea se manifestă în comportamentul cotidian, în proverbe, în relaţiile de muncă etc. Primele se judecă prin raportare personală sau la in-grup (cazul studiului nostru), celelalte nu.

La această posibilă explicaţie, ce ţine de natura procesului categorizării interpersonale, se adaugă şi faptul că, din start, sarcinile legate de cele două aspecte cotextuale au fost diferite. Pentru referinţele axiologice s-a cerut nu doar identificarea lor, ci şi evaluarea sensului şi intensităţii prezente în text. Astfel, atenţia şi mobilizarea au fost, de la început, direcţionate spre polul axiologic. Acest aspect extrinsec, de procedură, s-a adăugat motivaţiei intrinseci, procesuale, precizată anterior.

Concluzia care se degajă este că, dintre cele trei mari aspecte cotextuale analizate (*teme, conţinut axiologic* şi *referenţial*), cele mai vulnerabile la tratamentul informaţional discriminativ indus de manipularea etichetelor etnice s-au dovedit a fi primele două. În acest fel, cea de-a doua ipoteză obţine nu doar o confirmare principală, ci şi precizări legate de condiţiile valabilităţii ei.

c) *Rezultate particulare (planşele V, VI şi VII)* (pp. 78-81). În afară de aspectele variabilităţii congruenţei, privite în ansamblul manipulării lor operate, ne-au interesat şi două probleme particulare: (1) *care este*, în cazul in-grupului (*români*), impactul sursei mesajului asupra congruenţei evaluării (fig. 9-12, pp. 78-79); (2) iar pentru situaţiile out-grup (*albanezii*, *grecii*, i), *cum* şi *cât* intervine contextul evenimenţial asupra aceluiaşi proces evaluativ (fig. 14-19, pp. 80-81).

Prin atribuirea aceluiaşi text unor istorici diferiţi ca origine (unul român, altul englez) am determinat, în fapt, o poziţionare distinctă a celor două grupe de subiecţi. Unii s-au raportat la o *autoimagine* (40 de subiecţi), iar ceilalţi (38 de subiecţi) la o *retroimagine*[8]. Care au fost consecinţele în planul procesului evaluativ urmărit?

8. În vocabularul cercetărilor imagologice s-au încetăţenit următoarele distincţii: *autoimagini* (ţinta şi „creatorul", sursa, coincid, aparţin in-grupului); *heteroimagini* (imaginea despre altul, ţinta este în afara in-grupului) şi *retroimagini* (imaginea altuia despre noi, sursa este în afara in-grupului) (Gîrlan, 2001, p. 19).

Prin comparaţie cu expectanţele iniţiale (ipoteza a patra), rezultatele obţinute sunt neconcordante. *Variabila sursă nu modifică semnificativ congruenţa cantităţii de informaţie utilizată în evaluare.* Faptul se verifică şi din perspectiva globală ($t_{(76)}=0,52$; $p=0,59$), şi din cea analitică. Nici la nivelul categoriilor axiologice (fig. 9), nici al domeniilor referenţiale (fig. 11), şi nici al celor unsprezece teme (planşa II) nu apar diferenţe semnificative.

c_1. *Modelul surclasează artiştii*. În condiţiile în care alte cercetări raportează variabilităţi induse de sursa unui mesaj (Haas, 1981 ; Buttera, Mugny, 1995 ; Mugny *et al.*, 2000), ne interesează să explicăm plauzibil absenţa manifestării acestui fenomen în cercetarea de faţă.

Trebuie să menţionăm, în primul rând, că impactul sursei a fost consemnat, ca şi celelalte fenomene la care am făcut trimitere (efectul familiarităţii, al prototipicalităţii sau al vigilenţei automate), în cercetări dedicate exclusiv *sensului informaţiei*, ceea ce nu este cazul studiului de faţă, axat asupra variaţiei *cantităţii de informaţie* în procesul evaluării.

Variabilele „subiecţi" şi „text" ies din lista variantelor explicative, atât timp cât în interiorul fiecărei combinaţii analizate (autoimagine – aspect axiologic, autoimagine – aspect referenţial, retroimagine – aspect axiologic, retroimagine – aspect referenţial), discriminativitatea evaluărilor este semnificativă, dar concordantă. Valorile aferente celor patru situaţii menţionate sunt: ($F_{(3,154)}=4,42$; $p=0,005$) ; ($F_{(2,117)}=7$; $p=0,001$) ; ($F_{(3,148)}=9,01$; $p=0,001$) ; ($F_{(2,111)}=3,68$; $p=0,02$).

Ca atare, alte trei variante de interpretare se impun discuţiei :

1) *acţiunea relativ discretă a variabilei sursă*. Subiecţilor nu li s-a atras în nici un fel atenţia asupra autorului textului. Acesta era menţionat o singură dată, la început, sub titlul textului. Este posibil ca informaţia să fi avut, pentru subiecţii centraţi pe înţelegerea sarcinii de lucru şi cerinţa parcurgerii celor două pagini de text, statutul unui detaliu puţin semnificativ ;
2) *tonalitatea de ansamblu a textului*. Măsurarea acesteia prin intermediul grupului expert ne-a indicat o valoare medie de 4,62, ceea ce înseamnă o poziţionare semnificativ pozitivă a sa ($t_{(98)}=8,20$; $p=0,01$) pe o scală cu 6 poziţii (1 – total negativ ; 6 – total pozitiv). Era cu mult mai probabil ca neutralitatea textului sau, mai ales, tonalitatea sa negativă să fi determinat diferenţe de tratament cognitiv, dat fiind efectul cunoscut al favorizării grupului de apartenenţă (Taylor, Jaggi, 1974 ; Peabody, 1985). Este ştiut că aceeaşi părere critică venită din interiorul grupului este mai tolerant acceptată şi asumată, decât dacă aparţine cuiva din out-grup (Blanz, Mummengley, Otten, 1995). Or, în cazul de faţă, retroimaginea, prin tonalitatea de bază a textului utilizat, nu a generat acest tip particular de poziţionare atitudinală care să fie reclamat un tratament cognitiv diferenţiat al mesajului.
3) *prevalenţa autostereotipului*. Prelucrarea cognitivă a textului – caracterizată prin scurtcircuitarea informaţională, în cazul familiarităţii stereotipului, evidenţiată anterior – a surclasat şi noul element cotextual (sursa), pe lângă cele deja menţionate (teme, plan axiologic etc.). Un argument suplimentar în acest sens îl poate constitui compararea tuturor configuraţiilor structurilor axiologice (schema nr. 1). Fiecare nouă etichetă etnică introduce o configuraţie sensibil diferită faţă

de celelalte. Acest fenomen se estompează însă în cazul *etichetei unice* (*românii*), chiar dacă ea desemnează o autoimagine, respectiv o retroimagine. Ultimele două configuraţii diferă foarte puţin între ele, dar în mod evident faţă de celelalte trei.

Albanezi	Greci	Sârbi	Români	
F	F		F	F
A			R	R
R S	R A S	F R A S	S	
			A	A S
			autoimagine	*retroimagine*

Schema nr. 1

Dacă ultimele două variante explicative ni se par la fel de plauzibile, prima admite unele nuanţări. Acţiunea discretă a sursei ar fi impus rezultate asemănătoare în cele două planuri, referenţial şi axiologic. Datele obţinute indică însă faptul că efectul sursei este aproape invers. Atunci când miza este evidentă – planul axiologic –, evaluările subiecţilor sunt aproape de două ori mai nuanţate în cazul retroimaginii decât în cel al autoimaginii ($F_{(3,148)}=9{,}01$; $p=0{,}001$, faţă de $F_{(3,154)}=4{,}42$; $p=0{,}005$). Pentru planul referenţial, mai puţin angajant atitudinal, raportul se păstrează, dar îşi schimbă sensul, fiind în favoarea autoimaginii ($F_{(2,117)}=7{,}00$; $p=0{,}001$, faţă de ($F_{(2,111)}=3{,}68$; $p=0{,}02$).

Concluzia desprinsă în urma analizei acestui nou aspect – sursa mesajului – este că, în mod paradoxal, neconfirmarea ipotezei a patra se dovedeşte a fi o întărire a ipotezei principale, cea a rolului semnificativ al etichetării etnice, de fapt al categorizării etnice.

Utilizarea aceleiaşi etichete etnice – românii – a fost determinată în obţinerea congruenţei evaluării în ciuda manipulării sursei mesajului. Dacă ar fi să recurgem la o comparaţie, s-ar putea afirma că modelul a surclasat artiştii plastici!

c_2. *Ce e val, ca valul trece!* Unul dintre temeiurile declanşării acestei cercetări a fost legat de intervenţia NATO în Kosovo. În termeni psihologici, chiar dacă pare cinic, ne-a ispitit situaţia de „experiment natural" creată în proximitatea graniţei noastre. Ne-a interesat în ce măsură o asemenea *salienţă evenimenţială*, ecologică, interferează cu informaţiile relativ persistente din bagajul stereotipurilor noastre etnice. Altfel spus, ne-a incitat să găsim un răspuns la întrebarea privind rolul pe care poate să-l joace macrocontextul, evenimentul istoric, ca factor de *amorsare naturală* (Croizet, 1991 ; Gilbert, Hixon, 1991) într-o sarcină cognitivă. *Cine va fi vioara întâi – ţintele etnice sau contextul ?*

Am supus cele trei ţinte out-grup unei evaluări repetate (în timpul conflictului şi după un an). În mod evident, salienţa temporală s-a raportat la etichetele *albanezi* şi *sârbi*, cea de-a treia – *grecii* – fiind utilizată ca situaţie de control[9].

Expectanţele noastre bazate pe datele unor cercetări clasice (Gilbert, 1951 ; Diab, 1963 ; Taylor *et al.*, 1978, Leyens, Yzerbit, Schandron, 1994) estimau incidenţe

9. Precizăm că acest statut era justificat de neimplicarea directă în conflict, pentru că, din perspectiva atitudinii faţă de conflict, poziţia Greciei nu a fost deloc neutră.

semnificative ale contextului asupra congruenţei pentru primele două ţinte menţionate, fără însă a putea preciza sensul şi natura acestor influenţe.

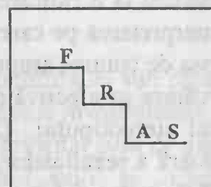
Judecate în ansamblul lor, datele obţinute (fig. 14-19, pp. 80-81) confirmă doar pe jumătate aşteptările avansate. Doar una dintre ţintele saliente, *albanezi*, a obţinut diferenţe semnificative ale congruenţei evaluărli în comparaţia intertemporală ($t_{(58)}=2,58$; $p=0,01$). Cea de-a doua ţintă, *sârbii*, nu prezintă asemenea diferenţe ($t_{(63)}=0,92$; $p=0,35$), bucurându-se de acelaşi tip de tratament cognitiv, sub aspect cantitativ, ca şi situaţia de control: *grecii* ($t_{(61)}=0,25$; $p=0,79$).

Ce stă la baza acestei situaţii rezultă din comparaţia dintre evaluările cu sens pozitiv şi cele cu sens negativ, operate în cele două momente temporale, pentru fiecare dintre cele trei ţinte (planşa VII, tabelul E). Se poate sesiza un echilibru relativ între numărul de categorii axiologice evaluate la fel, în cele două ipostaze evenimenţiale, în cazul *sârbilor* şi *grecilor*[10], şi o altă situaţie în cazul *albanezilor*. De la aprecierea textului în cheie pozitivă pentru *toate categoriile axiologice*, fapt identificat în cazul evaluării textului concomitent conflictului, la egalizarea aprecierilor pozitive şi negative, în trei dintre cele opt situaţii posibile, în cel de-al doilea moment temporal. Se constată o pierdere în planul general al evaluărilor pozitive, neîntâlnită la celelalte două ţinte etnice.

Variabila dependentă urmărită, congruenţa cantitativă a informaţiei evaluative utilizate, arată diferit în cele două contexte evenimenţiale. Ea prezintă modificări semnificative interetichetă în evaluările concomitente conflictului ($F_{(2,101)}=4,24$; $p=0,01$), dar nu mai are o astfel de fluctuaţie ulterior ($F_{(2,81)}=0,50$; $p=0,60$).

La prima vedere, datele prezentate ne-ar îndreptăţi să conchidem asupra impactului confirmării celei de-a cincea ipoteze. Însă faptul că, în cele două momente temporale, subiecţii care s-au raportat la aceeaşi ţintă nu au putut fi aceiaşi, ca persoane[11], deşi structura provenienţei lor, ca profiluri şi cicluri academice, s-a păstrat, ne îndeamnă la prudenţă.

Este posibil ca o parte a variabilităţii măsurate să se datoreze acestui fapt. Avem în vedere că în cele şase situaţii rezultatele din combinaţia *etichetă etnică – moment temporal* (vezi fig. 17, 18, 19, p. 81), apare cea mai evidentă variabilitate a structurilor axiologice întâlnite până acum. Practic, fiecare combinaţie a celor patru categorii axiologice de referinţă (R, F, A, S) este net diferită de celelalte cinci şi fiecare distanţată clar de patternul general al textului (schema nr. 2):



Schema nr. 2

Explicaţie: Categoriile axiologice situate pe acelaşi plan orizontal sau oblic nu diferă semnificativ. Cele aflate în planuri distincte diferă semnificativ unele de altele.

10. Aceasta dacă luăm în calcul că singura diferenţă în cazul grecilor este semnificativă doar la limită: $t_{15}=1,86$, $p=0,08$.

11. În principal, faptul se datorează dorinţei de a păstra asemănarea cadrului şi condiţiilor în care s-a desfăşurat proba, apelând la aceleaşi cadre didactice şi la ambientul relaţional astfel creat. Or, după un an, aceste cadre didactice lucrau deja cu alţi studenţi chiar dacă la aceleaşi facultăţi, secţii, ani de studiu.

Nu se mai poate vorbi aici de acea *variabilitate concordantă*, întâlnită în situaţiile discutate până acum şi rezultată, cum s-a văzut, din interferenţa etichete diferite–text unic.

În favoarea acestei variante explicative, centrată pe subiecţi[12], intervine şi o observaţie suplimentară. Combinaţia *etichetă unică – text unic* (vezi perechea din fiecare casetă) conduce la diferenţe frapante de configuraţie a categoriilor axiologice F, R, A, S. Asistăm chiar la o schimbare a configuraţiei congruenţei în cazul etichetei albanezi: A (!), F, S, R (!). Or, acest tip de combinaţie, etichetă unică – text unic, favorizează asemănările (vezi cazul etichetei români, discutat anterior – schema nr. 2) şi nu diferenţele. Ca atare, nu putem oferi o explicaţie tranşantă şi revenim cu precizarea că doar utilizarea aceloraşi subiecţi ne-ar fi putut asigura o mai mare certitudine asupra gradului şi naturii influenţei contextului avut în atenţie.

Că aceasta nu a fost deloc redusă o probează variabilitatea congruenţei la nivel referenţial. Analizată doar din perspectiva domeniului referenţial celui mai semnificativ pentru natura textului – omul (vezi discuţia de la punctul b_3) –, ea prezintă un pattern de variabilitate apropiat de expectanţele noastre iniţiale. În cazul celor două ţinte saliente apar diferenţe semnificative (*albanezi*: $t_{(58)}=2{,}00$; $p=0{,}05$; *sârbi*: $t_{(63)}=2{,}19$; $p=0{,}03$) faţă de situaţia de control –, care nu prezintă variabilitate (*greci*: $t_{(61)}=0{,}05$; $p=0{,}95$).

O raportare la dinamica acestei variabilităţi (fig. 20) ne permite să sesizăm o situaţie inversă a ţintelor saliente. Sub aspectul cantităţii de informaţie utilizate în evaluarea textului, eticheta *albanezi* deţine supremaţia la T_1, în timp ce la T_2, eticheta *sârbi* focalizează atenţia.

O abordare analitică a acestui fapt ne oferă tabelul E (planşa VII, pp. 81-82), care permite identificarea variabilităţii congruenţei în cazul ţintelor saliente la nivelul criteriilor şi al domeniilor referenţiale.

Punând la un loc observaţiile privind dinamica pierderilor de informaţie cu cea a naturii acestor pierderi (plusuri sau minusuri), putem identifica o interferenţă a contextului doar cu una dintre cele două ţinte saliente: *albanezii*. Plastic exprimat, în cazul lor asistăm la o ridicare şi o cădere de pe val.

Interpretarea pe care ne permitem să o avansăm, cu toată circumspecţia determinată de lipsa de control asupra tuturor variabilelor posibile, este că situaţia evenimenţială, cu încărcătura sa afectivă particulară, a potenţat, *prin discordanţă*[13], pentru momentul T_1 efectul stereotipului. Că influenţa a fost doar pasageră, o demonstrează dinamica ulterioară a rezultatelor.

Fără a avea deloc pretenţia unei explicaţii unice, încercăm o posibilă argumentare. Ea se bazează pe structura fundamentală a populaţiei studenţeşti a Universităţii „Al.I. Cuza" (Iaşi), şi, în consecinţă, a loturilor utilizate. În ansamblul lor, acestea au fost dominate de prezenţele feminine. Astfel, tipul de receptare specific, în cheie afectivă, este posibil să-şi fi spus cuvântul. În timpul conflictului, când informaţiile globale vehiculate au accentuat statutul de victimă al uneia dintre ţintele evaluării, contrarierea

12. Mai precis, axate asupra posibilelor *diferenţe demografice* – sex, vârstă etc. – dintre lotul investigat în timpul conflictului şi cel ulterior.

13. Ne referim la discordanţa dintre sărăcia informaţională şi tonalitatea negativă a stereotipului despre albanezi (vezi tabelul I) şi situaţia de salienţă, saturată emoţional, în care s-au aflat un timp, în bună măsură graţie datelor mass-media.

stereotipului s-a făcut simţită. S-a instalat, în fapt, un conflict cognitiv, cu fundament situaţional şi susţinere emoţională, care a caracterizat şi individualizat doar una dintre ţinte – *albanezii*. O dată cu dispariţia factorului macrocontextual, atotputernicia stereotipului, „neatacat" afectiv, s-a reinstaurat.

În favoarea plauzibilităţii acestei explicaţii pledează şi faptul că, deşi cele trei ţinte şi-au păstrat locurile în ierarhia prestigiului (planşa I, fig. 3, p. 74), în estimările repetate în cele două momente temporale, numai în cazul *albanezilor* a apărut o particularitate. Dacă pentru ţintele *greci* şi *sârbi* evaluările oferite de băieţii şi fetele din lot îşi conservă structura la T_1 şi T_2, în cazul *albanezilor* consemnăm o variaţie. În timpul conflictului, ţinta discutată se bucură de acelaşi grad de prestigiu în evaluările fetelor şi băieţilor. În evaluarea postconflict, prestigiul ţintei scade însă semnificativ în evaluările făcute de fete. Impresionabilitatea nu a mai „stânjenit" cogniţia.

În legătură cu incidenţa factorului contextual asupra sarcinii evaluative urmărite, concluzia care se degajă este că, în esenţă, ea a fost mediată de natura stereotipurilor etnice activate. Acolo unde contextul nu a contrariat stereotipul, chiar dacă a oferit ţintei o poziţie de salienţă, nu s-a ieşit din normativitatea procesării cognitive curente. Atunci când salienţa a însemnat însă contrarierea stereotipului (ca tonalitate, bagaj informaţional, familiaritate), s-a conturat o situaţie de tratament cognitiv special. În consecinţă, în acest stadiu al cercetării, la întrebarea care a deschis analiza – ţintele sau contextul ? – nu putem răspunde decât în formula *ţintele şi contextul*.

Asistăm, din nou, la un paradox. Infirmarea parţială a celei de-a cincea ipoteze devine, în fapt, o întărire a celei principale (ipoteza nr. 1). Putem susţine că, pe ansamblu, chiar în ciuda unor hiatusuri evenimenţiale, în cazul activării stereotipurilor etnice, nu ne putem sustrage influenţei lor şi prelucrării de tip *top-down*.

Concluzii

Cercetarea de faţă, axată pe procesul tratamentului cognitiv al informaţiei sub impactul categorizărilor stereotipe, aduce date complementare faţă de cele care investighează conţinuturile şi impactul stereotipurilor etnice. Dacă acestea indică prioritar *prin ce aspecte* se impun stereotipurile ca marcaje primare ale identităţii etnice („auto" şi „hetero"), studiul de faţă identifică şi analizează aspecte procesuale : *cum pot face aceasta*.

Principala miză şi, în acelaşi timp, noutate a cercetării a fost verificarea impactului procesului etichetării etnice asupra *cantităţii de informaţie* utilizate de subiecţi într-o sarcină cognitivă.

Posibilitatea noastră de raportare teoretică punctuală a fost scăzută, dată fiind orientarea dominantă a studiilor de această factură spre analiza sensului informaţiilor, a impactului lor şi nu asupra cantităţii acestora. Compensator, am făcut apel la teoretizările clasice ale domeniului, urmărindu-le puterea explicativă şi limitele în cazul unui obiectiv nonconvenţional, cum este cel urmărit de noi.

Precizările anterioare explică de ce ipotezele, constatative sau explicative, nu au putut indica şi natura variabilităţilor expectate.

Principala ipoteză, cea a *incongruenţei cantităţii informaţiei evaluative*, în condiţiile manipulării etichetelor etnice, s-a confirmat. Ea s-a regăsit atât în abordarea generală a datelor (a), cât şi în cea analitică (b).

Partea de interes special a constituit-o depistarea *sensului variabilităţii congruenţei*. Acesta s-a dovedit a avea o *structură contraintuitivă*. Etichetele care au activat stereotipurile cele mai generale, mai puţin familiare şi slab prototipice (*ei*, *albanezii*), au declanşat procese de tratament cognitiv cu *risipă de informaţie*, în timp ce stereotipul cel mai familiar şi prototipic (*românii*) a impulsionat *avarismul cognitiv*.

Nu s-a putut proba nici o legătură între variabilitatea congruenţei şi prestigiul conferit de subiecţi ţintelor evaluate. Pentru variabila dependentă, prestigiul ţintei s-a dovedit nonpredictibil, mult mai utile – explicativ – fiind *caracteristicile structurale ale stereotipurilor*.

Analiza datelor în termenii unuia dintre aspectele cotextuale urmărite – repertoriul axiologic – a permis evidenţierea raportului invers dintre *cantitatea informaţiei evaluative utilizate* şi *puterea discriminativă* a acesteia.

Avarismul cognitiv a fost dublat de cea mai mare discriminare operată de subiecţi, în timp ce risipa cognitivă a fost însoţită de un minim discriminativ. Rezultatul ne face să presupunem că în cele două situaţii au intervenit, cu statut precumpănitor, procesări cognitive diferite. În prima situaţie, cele de tip *top-down*, în a doua – *bottom-up*.

Toate ipostazele cotextuale discutate, indiferent de statutul lor – *macro* (teme, repertoriu axiologic şi referenţial) şi *micro* (poziţia şi conţinutul temelor, tonalitatea şi ponderea lor lexicală) –, au indicat prevalenţa etichetei etnice asupra fiecăreia dintre ele. Trebuie subliniat că fenomenul s-a accentuat în situaţiile în care miza evaluării era sporită.

Această manieră dominantă de procesare cognitivă operată de subiecţi stă şi la baza infirmării celei de-a cincea ipoteze. *Autostereotipul a fost mai puternic decât sursa mesajului*. A contat mai mult modelul, ţinta, decât „pictorii" care l-au imortalizat. Este drept că tonalitatea de ansamblu a tabloului a fost una pozitivă, ceea ce nu a favorizat centrarea pe sursă. Limita cercetării noastre este că nu a verificat acest efect neutru al sursei în cazul tuturor ţintelor cu care s-a operat, dar şi pe „tablouri" cu diferite tonalităţi.

Reunirea într-o prezentare sintetică a diverselor combinaţii analizate este sugestivă prin ea însăşi :

- acelaşi text + etichete etnice *diferite* + factori cotextuali diferiţi ⇒ INCONGRUENŢĂ
- acelaşi text + etichete etnice *comune* + factori cotextuali diferiţi ⇒ CONGRUENŢĂ

Dimensiunea ecologică a cercetării noastre s-a ilustrat prin tentativa de a surprinde influenţa macrocontextului evenimenţial asupra evaluărilor operate de subiecţi. Intervenţia NATO în Kosovo (martie-mai 1999) a creat o postură de salienţă pentru două dintre cele trei ţinte etnice utilizate (*albanezi* şi *sârbi*).

Şi pentru acest aspect, rezultatele s-au dovedit a fi diferite de expectanţele noastre, permiţând o concluzie interesantă şi nuanţată.

În esenţă, incidenţa factorului contextual *a fost mediată* de natura celor două stereotipuri etnice. Atunci când factorul contextual nu a creat o situaţie de contrariere a stereotipului, congruenţa evaluativă între T_1 (conflict) şi T_2 (după un an) s-a păstrat, în ciuda statutului de salienţă al ţintei. Când însă salienţa a însemnat contrarierea stereotipului (ca informaţia, tonalitatea – cazul albanezilor), s-a putut consemna o incongruenţă a evaluării între cele două momente temporale. Vigilenţa automată şi-a spus din nou cuvântul.

Sub rezerva faptului că acest rezultat s-ar putea datora și controlului incomplet asupra variabilei subiecți, nu putem să nu remarcăm că el întărește concluziile anterioare.

Prin cercetarea de față s-a verificat *prevalența*, rolul de *filtru* și de *releu* al stereotipurilor față de celelalte variabile, cotextuale sau contextuale, chiar și în cazul unui aspect particular și puțin cercetat – cantitatea de informație utilizată într-o sarcină cognitivă.

În fața acestor rezultate nu putem omite o întrebare ce apare firesc în fața oricărei acțiuni educative, inclusiv interculturale: *Cum să facem față capcanelor, atât de naturale, ale stereotipurilor noastre ?*

Referințe bibliografice

Asch, S.E., Zuckier, H. (1984): „Thinking about Persons", in *Journal of Personality and Social Psychology*, 46, pp. 1230-1240.

Askevis-Leherpeux, F. (1998): „Ce este în «neregulă» cu stereotipurile ?", in *Psihologia socială*, 1, pp. 61-78.

Askevis-Leherpeux, F., Bastounis, M. (1994): „The Effect of Familiarity on Free Descriptions of European Nationalities", in E. Sousa (ed.), *Controversies Over National Identity: Methods, Conflicts and Prospects*, I.S.P.A., Lisabona.

Banaji, M.R., Hardin, C., Rothman, A.J. (1993): „Implicit Stereotyping", in *Journal of Personality and Social Psychology*, 65, pp. 272-282.

Barkow, J.H., Cosmides, L., Tooby, J. (1992): *The Adapted Mind: Evolutionary Psychology and the Generation of Culture*, Oxford University Press, New York.

Baron, A.R. (1998), *Psychology*, Allyn and Bacon, Londra.

Baron, R., Byrne, D., Johnson, B. (1998), *Exploring Social Psychology*, Allyn and Bacon, Boston.

Barsalou, L.W. (1985): „Ideals, Central Tendency and Frequency of Instantiation as Determinants of Grade Structure in Categories", in *Journal of Experimental Psychology*, II, pp. 629-654.

Beauvois, J.L., Dubois, N., Doise, W. (1999): *La construction sociale de la personne*, PUG, Grenoble.

Blanz, M., Mummengley, A., Otten, S. (1995): „Positive-negative Asymmetry in Social Discrimination: The Impact of Stimulus Valence and Size and Status Differentials on Intergroup Evaluations", in *British Journal of Social Psychology*, 34, pp. 409-419.

Bourhis, R.Y., Leyens, J.-F. (coord.) (1997): *Stereotipuri, discriminare și relații intergrupuri*, Polirom, Iași.

Brewer, M.B. (1991): „The Social Self: On Being the Same and Different at the Same Time", *Personality and Social Psychology Bulletin*, 17, pp. 475-482.

Buttera, F., Mugny, G. (1995): „Conflict between Incompetences and Influence of a Low-expertise Source in Hypothesis Testing", in *European Journal of Social Psychology*, 23, pp. 647-662.

Cantor, N., Mischel, W. (1979): „Prototypes in Person Perception", in L. Berkowitz (ed.), *Advances in Experimental Social Psychology*, vol. I, Academic Press, New York, pp. 1-36.

Chelcea, S. (1994): „Reprezentarea socială a identității naționale a românilor", in S. Chelcea (ed.), *Personalitate și societate în tranziție*, Editura Științifică și Tehnică, București.

Chelcea, S. (2000): „Sterotipurile și reprezentarea socială a identității naționale", in *Psihologia*, 5-6, pp. 15-17.

Chelcea, S. (coord.) (1998): *Memorie socială și identitate națională*, INI, București.

Cozma, T. (1986): *Noile educații*, Universitatea „Al.I. Cuza", Iași.

Cucoș, C. (2000): *Educația. Dimensiuni culturale și interculturale*, Polirom, Iași.

Dasen, P., Perregoux, C., Ruy, M. (1999): *Educaţia interculturală*, Polirom, Iaşi.
Dennett, D. (1998): *Tipuri mentale. O încercare de înţelegere a conştiinţei*, Humanitas, Bucureşti.
Diab, L.N. (1963): „Factors Determining Group Stereotypes", in *Journal of Social Psychology*, 61, pp. 3-10.
Dovidio, J.E., Evans, N.E., Tyler, R.B. (1986): „Racial Stereotypes: the Contents of their Cognitive Representations", in *Journal of Experimental Social Psychology*, 22, pp. 23-37.
Drozda-Senkowska, E. (1999): *Psihologie socială experimentală*, Eurocart, Iaşi.
Fiske, S.T. (1993): „Social Cognition and Social Perception", in *Annual Review of Psychology*, 38, pp. 369-425.
Fiske, S.T., Pavelchak, M.A. (1986), „Category-based versus Piecemeal-based Affective Reponses. Developments in Schema-tiggered Affect", in R.M. Sorrentino, E.T. Higgins (ed.), *Handbook of Motivation and Cognition: Foundation of Social Behavior*, vol. I, Guiford, New York.
Fiske, S.T., Taylor, S.E. (1991): *Social Cognition*, McGraw-Hill, New York, Londra.
Fourier, M., Vermer, G. (1994): *Ethnicisation des rapports sociaux*, Harmattan, Paris.
Gilbert, G.M. (1951): „Stereotype Persistance and Change among College Student", in *Journal of Abnormal and Social Psychology*, 46, pp. 245-254.
Gîrlan, M. (2001): *Fundamentări metodologice pentru cercetarea relaţiilor interetnice – Studiu zonal Dobrogea*, Teză de doctorat, Universitatea Bucureşti.
Haas, R.G. (1981): „Effects of Source Characteristics on Cognitive Responses and Persuasion", in R.E. Petty, T.M. Ostrom, T.C. Brock (ed.), *Cognitive Responses in Persuasion*, Hillsdale, New York.
Hamilton, D.L., Sherman, J.W. (1994): „Stereotypes", in R.S. Wyer, T.K. Srull (ed.), *Handbook of Social Cognition*, ed. a II-a, 2, Hillsdale, Erlbaum, pp. 319-359.
Hilton, J., von Hippel, P. (1996): „Stereotypes", in *Annual Review of Psychology*, 47, pp. 237-271.
Hogg, M.A., Abrams, D. (1988): *Social Identifications: A Social Psychology of Intergroup Relations and Group Processes*, Routledge, Londra.
Iacob, L., Lungu, O. (1999): *Imagini identitate*, Eurocart, Iaşi.
Iluţ, P. (2000): *Iluzia localismului şi localizarea iluziei*, Polirom, Iaşi.
Jost, J.T., Banaji, M.R. (1994): „The Role of Stereotyping in System Justification and the Production of False-consciousness", in *British Journal of Social Psychology*, 33, pp. 1-27.
Jussim, L., Coleman, L.M., Lerch, L. (1987): „The Nature of Stereotypes: A Comparison and Integration of Three Theories", in *Journal of Personality and Social Psychology*, 52, pp. 412-434.
Karlins, M., Coffman, T.L., Walters, G. (1969): „On the Fading of Social Stereotypes: Studies in Three Generations of College Students", in *Journal of Personality and Social Psychology*, 13, pp. 1-16.
Katz, D., Braly, K.W. (1933): „Racial Stereotypes in One Hundred College Student", in *Journal of Abnormal and Social Psychology*, 28, pp. 280-290.
Krech, D., Crutchfield, R.S., Ballachey, E.L. (1962): *Individual in Society. A Textbook of Social Psychology*, McGraw-Hill Book Company, New York.
Levine, J.M., Murphy, G. (1943): „The Learning and Forgetting of Controversial Material", in *Journal of Abnormal Social Psychology*, 38, pp. 507-517.
Levine, R.A., Campbell, D.T. (1972): *Ethnocentrism: Theories of Conflict, Ethnic Attitudes and Group Behavior*, Wiley, New York.
Leyens, J.Ph., Yzerbit, V.Y., Schandron, G. (1994): *Stereotypes and Social Cognition*, Sage, Londra.

Macrae, C.N., Bodenhausen, G.V., Milne, A.B. (1995): „The Dissection of Selection in Person Perception: Inhibitory Processes in Social Stereotyping", in *Journal of Personality and Social Psychology*, 39, pp. 821-831.

Marques, J.M., Yzerbyt, V.Y. (1988): „The «Black Sheep Effect»: Extremity of Judgements towards Ingroup Members as a Function of Group Identification", in *European Journal of Social Psychology*, 18, pp. 1-16.

Moreland, R., Beach, S. (1992): „Exposure Effect in the Clasroom: The Development of Affinity among Students", in *Journal of Experimental Social Psychology*, 28, pp. 135-151.

Moscovici, S. (1997): „Fenomenul reprezentărilor sociale", in A. Neculau (coord.), *Reprezentările sociale*, Polirom, Iaşi.

Mugny, G., Tafani, E., Falomir, J.M., Layat, C. (2000): „Source Credibility, Social Comparison and Social Influence", in *Revue Internationale de Psychologie sociale*, 13, 3, pp. 151-178.

Nastas, D. (2000): „«Reprezentarea socială» şi «stereotipul»: două concepte pentru realităţi distincte sau pentru două psihologii sociale diferite?", in *Psihologia*, 5-6, pp. 18-21.

Neculau, A., Ferréol, G. (1996): *Minoritari, marginali, excluşi*, Polirom, Iaşi.

Neveanu, P.P. (1994): „Introducere în etnopsihologia populaţiilor din România – Cercetări preliminare", in *Revista de Psihologie*, 4, pp. 17-31.

Neveanu, P.P. (1997): „O abordare teoretică şi metodologică a etnopsihologiei poporului român", in *Revista de Psihologie*, 3-4, pp. 157-177.

Peabody, D. (1985): *National Characteristics*, CUP, Cambridge.

Perdue, C., Davidio, J., Gurtman, M., Tyler, R.B. (1990): „Us and them: Social Categorisation and the Process of Intergroup Bias", in *Journal of Personality and Social Psychology*, 59, pp. 475-486.

Pratto, F., Bargh, J.A. (1991): „Stereotyping Based on Apparently Individuating Information: Trait and Global Components of Sex Stereotypes under Attention Overload", in *Journal of Experimental Social Psychology*, 27, pp. 26-47.

Read, S.J., Rosson, M.B. (1982): „Rewriting History: The Biasing Effects of Attitudes on Memory", in *Social Cognition*, 1, pp. 240-255.

Roberts, D.S.L., MacDonald, B.E. (2000): „Effects of Protagonist's Race and Salience and Participant's SES on Film/TV Inferences and Perception", in *Revue Internationale de Psychologie Sociale*, 13, 1, pp. 7-28.

Rokeach, M. (1973): *The Nature Values*, Free Press, New York.

Rosch, E. (1978): „Principles of Categorization", in E. Rosch, B.B. Lloyd (ed.), *Cognition and Categorization*, Hillsdale, New York.

Ruano-Borbalan, J.C. (1998): *L'identité*, PUF, Paris.

Sanitioso, B.R., Brown, M., Lungu, O. (1999): *Cogniţie socială*, Eurocart, Iaşi.

Stangor, C., McMillan, D. (1992): „Memory for Expectancy-congruent and Expectancy--incongruent Information: A Review of the Social and Social Developmental Literature", in *Psychological Bulletin*, 111, pp. 42-61.

Taylor, C. (1992): *Multiculturalisme. Différence et démocratie*, Aubier, Paris.

Taylor, D.M., Jaggi, V. (1974): „Ethnocentrism and Causal Attribution in a South-Indian Context", in *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 5, pp. 162-171.

Taylor, S.E., Fiske, S.T., Etcoff, N.L., Ruderman, A.J. (1978): „Categorical and Contextual Bases of Person Memory and Stereotyping", in *Journal of Personality and Social Psychology*, 36, pp. 778-793.

Vinsonneau, G. (1997): *Culture et comportement*, Colin, Paris.

Zajonc, R.B. (1968): „Attitudinal effects of More Exposure", in *Journal of Personality and Social Psychology*, 17, pp. 297-311.

Zlate, M. (coord.) (2001): *Psihologia la răspântia mileniilor*, Polirom, Iaşi.

Anexă

Ei sunt oameni cu mult farmec în aspectul lor exterior. Ei alcătuiesc un tip uman frumos, impunător, cu o statură robustă și în același timp grațioasă, cu un profil agreabil și cu fețe cu trăsături pregnante. În mod cu totul deosebit se disting prin frumusețe, deși temporar, femeile. În constituția fizică, și mai cu seamă în fizionomie, se vădește descendența lor. O notă distinctivă a felului lor de a fi și a modului lor de viață este curățenia, evidentă mai ales în gospodăriile țăranilor. Elogii suscită ordinea și farmecul interior al caselor mereu proaspăt zugrăvite. Un defect este redusa apetența către muncă. Acest lucru este valabil, însă, numai pentru sexul bărbătesc, întrucît ele, cărora le revine munca din ...

Instrucțiuni:
Vă rog citiți cu atenție textul de la paginile 3-4. Pe fiecare linie albă dintre rândurile textului va trebui să precizați, utilizând codurile anexate, toate COMBINAȚIILE pe care le identificați între *valori* (1...40), *criterii* (A...W) și *intensitatea* primelor (de la –3 la +3). Încercuiți cuvintele care determină combinația pe care o faceți.

Exemple din lista de valori:

Nr.	Valoare
1	Curaj
2	Imaginație
3	Încredere
4	Inteligență
5	Minte deschisă
6	Angajare
...	
40	

A

Exemple din lista criteriilor:

	Criteriu
A	Țăranul
B	Personalitățile
C	Strămoșii
D	Înfățișarea
E	Munca
F	Familia
...	
W	

B

Valori negative pentru:			Valori pozitive pentru:		
Superlativ	Comparativ	Afirmativ	Afirmativ	Comparativ	Superlativ
–3	–2	–1	+1	+2	+3
Cei mai necinstiți / foarte necinstiți	Mai necinstiți	necinstiți	cinstiți	Mai cinstiți decât	Cei mai cinstiți / foarte cinstiți

C

Planşa I: rezultate generale

Figura nr. 1

Cantitatea informaţiilor evaluative folosite

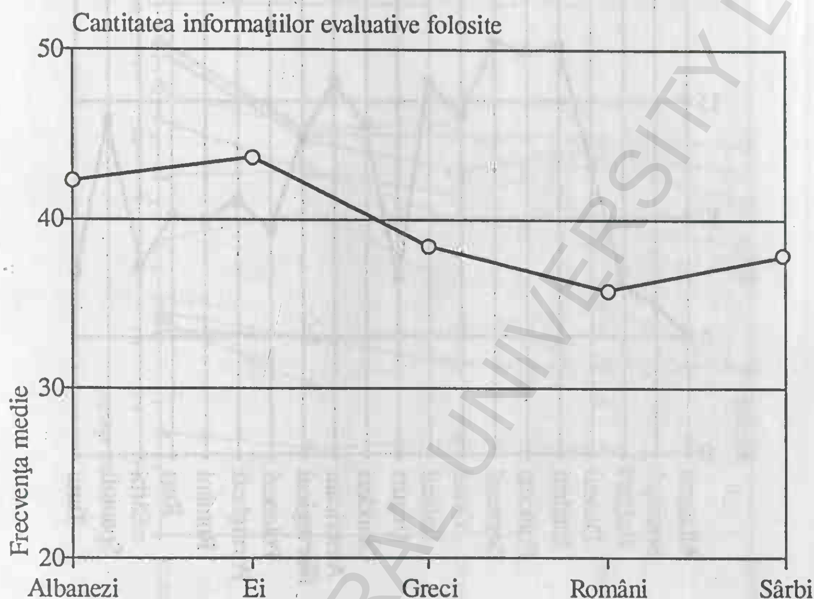


Figura nr. 2

Diferenţe semnificative

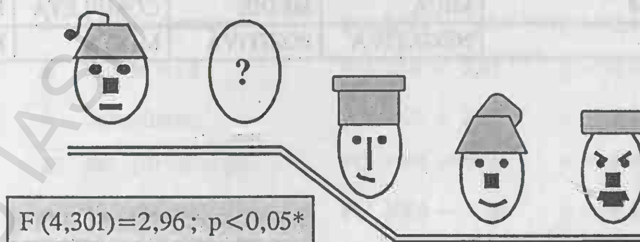
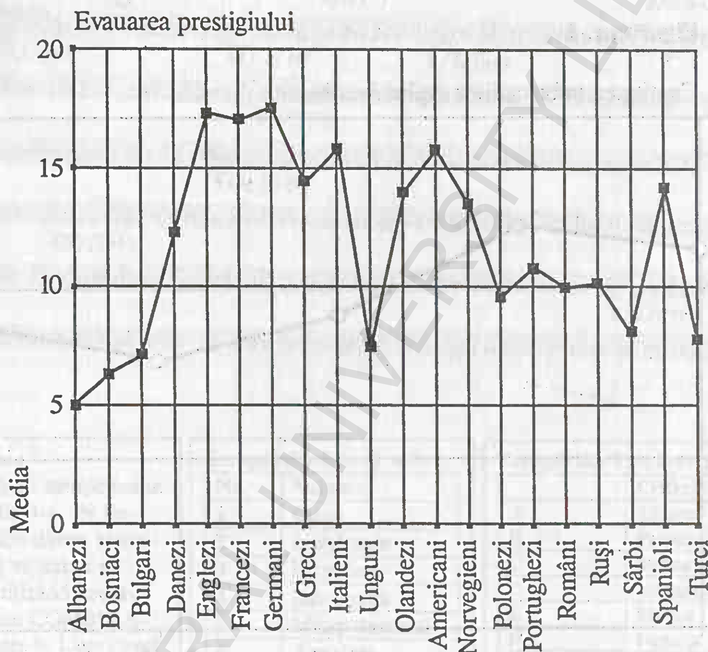


Figura nr. 3



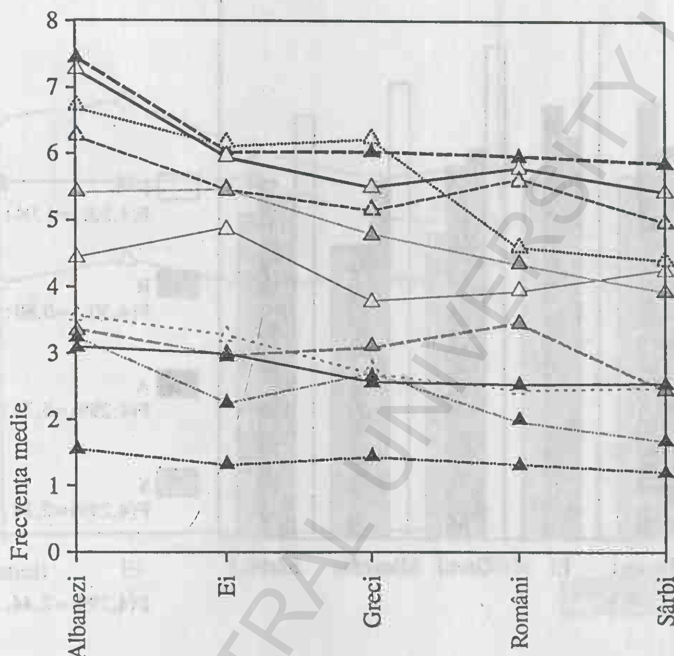
Tabelul D. ***Caracteristicile stereotipului***

CRITERIILE	STEREOTIPUL			
	ALBANEZII	GRECII	ROMÂNII	SÂRBII
CANTITATEA DE INFORMAŢII	MICĂ	MEDIE	MARE	MEDIE
STRUCTURAREA	SLABĂ	MEDIE	MARE	MARE
FAMILIARITATEA	MICĂ	MEDIE	COMPLETĂ	MARE
TONALITATEA	NEGATIVĂ	POZITIVĂ	MIXTĂ	MIXTĂ

Planşa II: rezultate analitice (b_1)

Figura nr. 4

Rezultate tematice



△	Înfăţişarea	F(4,196) = 1,41	p = 0,23
△	Casa	F(4,212) = 3,11	p = 0,01
△	Munca bărbaţilor	F(4,209) = 2,23	p = 0,06
▲	Munca femeilor	F(4,209) = 1,83	p = 0,12
▲	Stil de viaţă	F(4,210) = 2,81	p = 0,02
△	Sexualitatea	F(4,210) = 2,81	p = 0,002
▲	Rel. părinţi-copii	F(4,190) = 5,25	p = 0,0005
▲	Viaţa socială	F(4,200) = 1,06	p = 0,37
△	Filosofia vieţii	F(4,209) = 2,21	p = 0,06
▲	Trecutul istoric	F(4,202) = 3,65	p = 0,006
▲	Aptitudine	F(4,190) = 1,05	p = 0,38

Planşa III: rezultate analitice (b_2)

Figura nr. 5

Categorii axiologice

Frecvenţa medie

14
12
10
8
6
4
2
0

Albanezi Ei Greci Români Sârbi

F
F(4,301)=1,04; p=0,38

R
F(4,301)=0,80; p=0,82

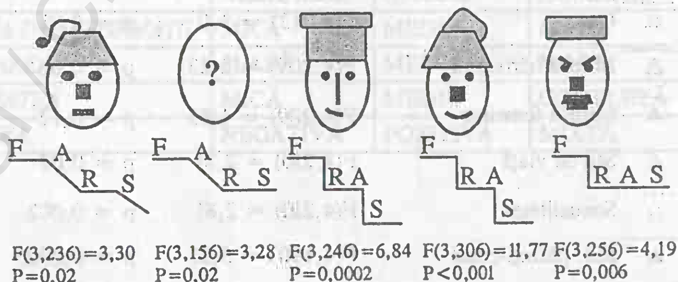
A
F(4,299)=5,75; p<0,01

S
F(4,299)=2,18; p=0,07

F(4,299)=2,44, p=0,04

Figura nr. 6

Diferenţe semnificative



F (3,156)=7,34; p=0,00012

Planşa IV: rezultate analitice (b_3)

Figura nr. 7

Domenii referenţiale

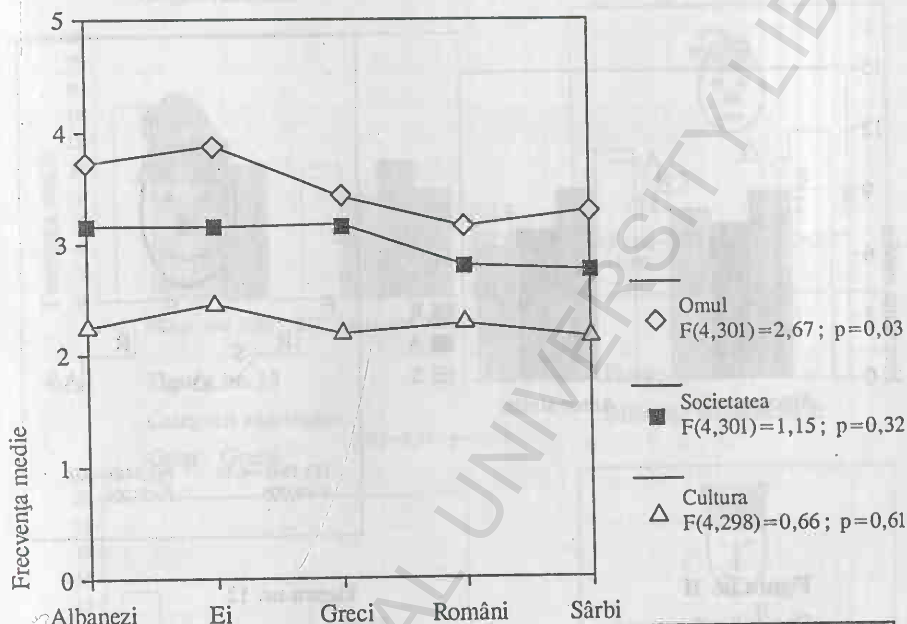
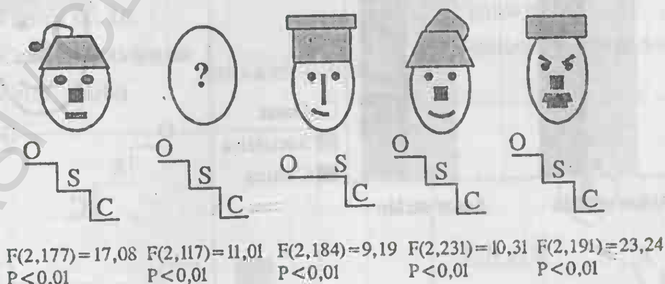


Figura nr. 8

Diferenţe semnificative



F(2,117)=14,16; p<0,01

Planşa V: rezultate specifice (c_1)

Figura nr. 9
Categorii axiologice

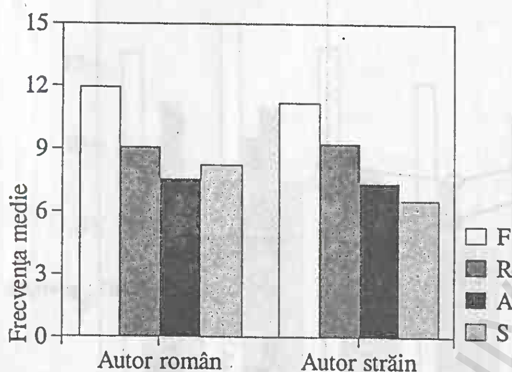


Figura nr. 10
Diferenţe semnificative

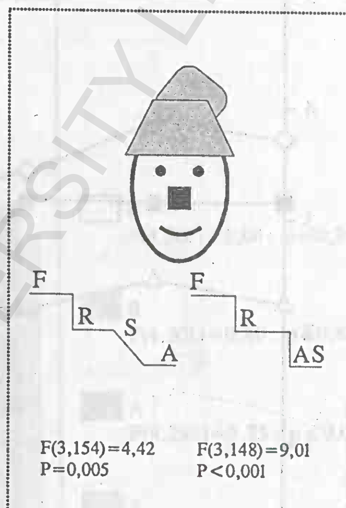


Figura nr. 11
Domenii referenţiale

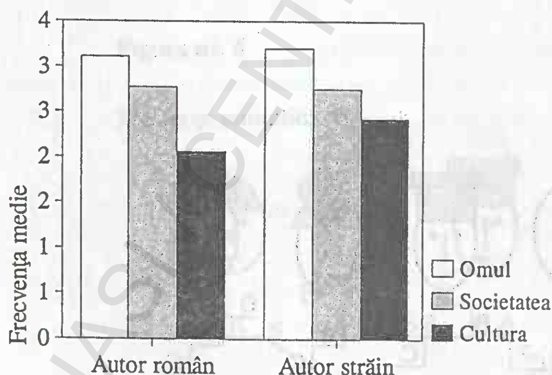
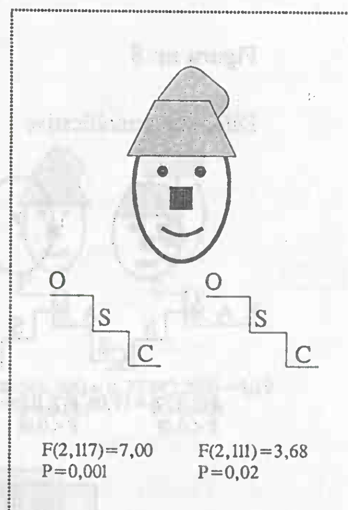


Figura nr. 12
Diferenţe semnificative



Planşa VI: rezultate specifice (c_2)

Figura nr. 14
Categorii axiologice
Grup: Albanezi
t(58)=2,58; p=0,01

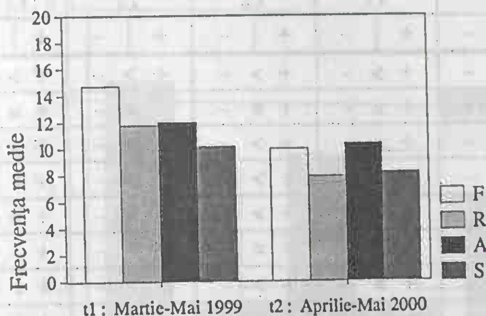


Figura nr. 15
Categorii axiologice
Grup: Grecii
t(61)=0,25; p=0,79

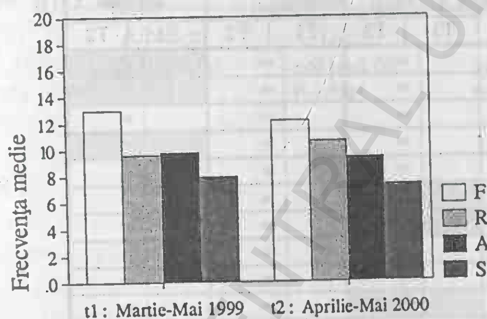


Figura nr. 16
Categorii axiologice
Grup: Sârbii
t(63)=0,92; p=0,35

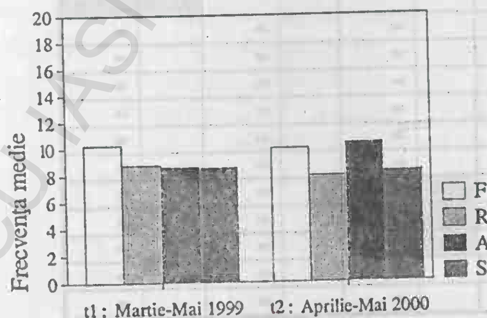


Figura nr. 17
Diferenţe semnificative

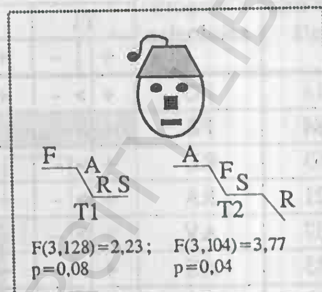


Figura nr. 18
Diferenţe semnificative

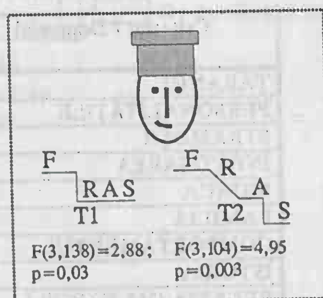
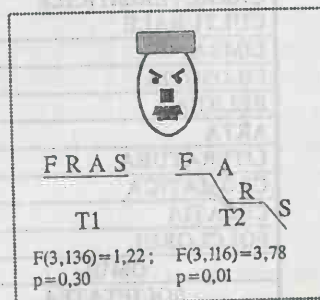


Figura nr. 19
Diferenţe semnificative



Planșa VII : rezultate specifice (c_2)

Tabelul E : *Comparații pozitiv-negativ (categorii axiologice intermediare)*

Frecvența totală	Categorii axiologice	Albanezi		Greci		Sârbi	
		T1	T2	T1	T2	T1	T2
		+ –	+ –	+ –	+ –	+ –	+ –
416	FO	+ > –	+ > –	+ > –	+ > –	+ > –	+ > –
584	FE	+ > –	+ = –	+ = –	+ = –	+ = –	+ = –
463	RD	+ > –	+ = –	+ > –	+ > –	+ = –	+ > –
421	RA	+ > –	+ > –	+ > –	+ > –	+ > –	+ > –
487	AV	+ > –	+ = –	+ > –	+ > –	+ > –	+ > –
483	AE	+ > –	+ > –	+ = –	+ = –	+ = –	+ = –
490	SE	+ > –	+ > –	+ > –	+ > –	+ > –	+ > –
413	SD	+ > –	+ > –	+ > –	+ = –	+ > –	+ = –

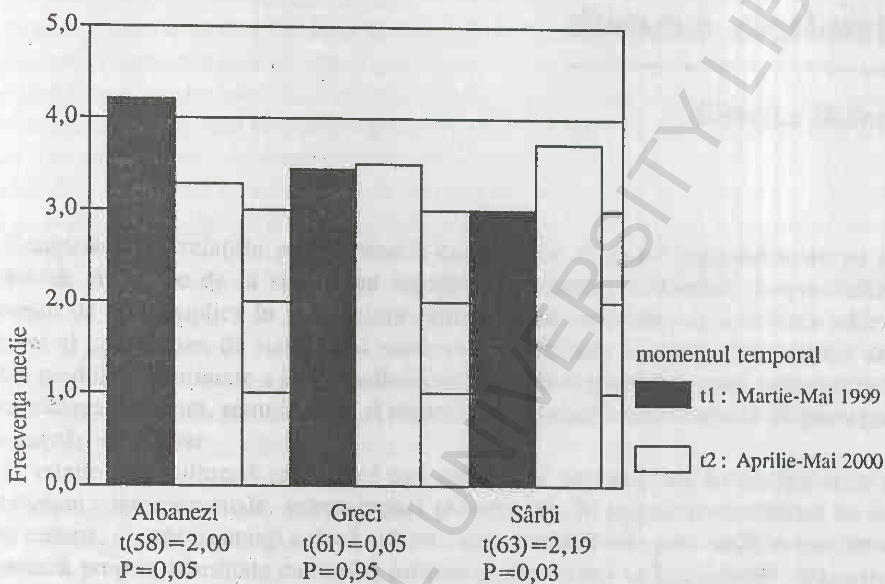
$t(24) = 1{,}29$; $p = 0{,}20$ $t(15) = 1{,}86$; $p = 0{,}08$

Tabelul F : *Criterii și domenii : diferențe semnificative*

Criteriul / Domeniul	Albanezi		Greci		Sârbi	
	T1	T2	T1	T2	T1	T2
ȚĂRANUL		=		=		<
PERSONALITĂȚILE		=		=		<
STRĂMOȘII		=		=		=
ÎNFĂȚIȘAREA		=		=		<
MUNCA		=		=		=
FAMILIA		>		=		=
COMPORTAMENTUL		>		=		=
ISTORIA		=		=		=
RELAȚIA OM-NATURĂ		=		=		=
VIAȚA SOCIALĂ		>		=		=
VIAȚA ECONOMICĂ		=		=		=
JUSTIȚIA		=		=		=
EDUCAȚIE		=		=		>
VIAȚA COTIDIANĂ		>		=		>
CARACTERISITICILE CULTURALE		=		=		<
LIMBA		=		=		=
FILOSOFIA		=		=		=
RELIGIA		=		=		=
ARTA		=		=		=
LITERATURA		=		=		=
CROMATICA		=		=		=
CREAȚIA		>		=		=
FOLCLORUL		>		=		=
OMUL		>		=		=
SOCIETATEA		=		=		=
CULTURA		=		=		=

Figura nr. 20

Domeniul referențial „Omul”



Nivelul VIII: rezultate specifice (c)

Competenţele interculturale – demers explicativ

Simona Butnaru

Competenţa în relaţiile interpersonale care au loc în medii multiculturale nu este înnăscută, nu apare de la sine. Sunt angajate în acţiune: cunoştinţe despre celălalt, interesul de a se implica în interacţiuni semnificative, abilitatea de a acţiona adecvat, eficient şi capacitatea de transfer al unor abilităţi. Pentru aceasta, este necesar să se înveţe modul de diminuare a incertitudinii faţă de celălalt aparţinând unei culturi diferite, comunicarea eficientă, semnificarea şi manevrarea adecvată a diferenţelor de percepţii şi de aşteptări care apar.

O relaţie interculturală între două sau mai multe persoane are în acelaşi timp trei dimensiuni: interpersonală, interculturală şi intergrup. În relaţia interculturală nu intră două culturi, ci reprezentanţi a două culturi; este o relaţie interpersonală în care fiecare angajează propria identitate culturală, precum şi identitatea sa individuală. Majoritatea întâlnirilor interpersonale sunt şi întâlniri interculturale sau intergrup.

În orice întâlnire între doi oameni are loc o negociere de sens, ceea ce reprezintă esenţa faptului de a comunica: a ajunge la un sens împărtăşit de ambele părţi. Ceea ce este specific în cazul comunicării interculturale este faptul că interlocutorii nu au aceleaşi referinţe culturale sau nici măcar nu vorbesc aceeaşi limbă. Eficienţa unei relaţii de comunicare interculturală depinde de istoria evoluţiei indivizilor implicaţi, dar şi de istoria devenirii grupurilor ai căror purtători de cultură sunt. A forma oamenii în perspectiva competenţelor interculturale în general este o utopie, pentru că nu există răspunsuri clare, unice, valide în toate situaţiile şi în toate momentele.

A decontextuliza problema comunicării şi, implicit, a competentei interculturale înseamnă a o supune unui reducţionism care-i deformează natura. În concepţia lui C. Camilleri (*apud* Ogay, 2000), nu există un singur răspuns la întrebarea: Cum să te comporţi într-un context cultural străin? Răspunsul depinde de diversitatea situaţiilor, de statutul actorilor, de raporturile lor istorice etc. Răspunsurile diferă, precum şi scopurile întâlnirilor interculturale. Totuşi, eficienţa comunicării poate fi măsurată în funcţie de gradul în care se diminuează incertitudinea şi anxietatea, prima reprezentând raportarea cognitivă, iar a doua – raportarea afectivă la necunoscut.

Înţelegerea mesajului comunicării este influenţată mult de contextul comunicării şi de concursul unei serii de competenţe tot mai generale, pornind de la competenţele de comunicare interpersonală, la cele de comunicare interculturală, până la competenţele sociale. Este important cum îşi reprezintă indivizii interacţiunea respectivă, dacă o văd

ca fiind importantă, repetabilă sau nu, precum şi reprezentările pe care le au deja unul despre celălalt şi despre grupul din care acesta face parte; dacă aşteptările lor în ceea ce priveşte acordul, angajarea, implicarea sunt similare sau nu, dacă au referinţe culturale similare.

Conceptul de competenţă interculturală este caracterizat de o anumită ambiguitate. Din analiza generală asupra competenţei s-ar putea ridica întrebări precum: Ce resurse mobilizează acest tip de competenţă, cum poate fi ea delimitată de alte competenţe (de competenţa lingvistică, de exemplu), cum poate fi măsurată şi evaluată? Tania Ogay (2000) reaminteşte problemele ridicate de Ruben, în 1989, asupra naturii competenţei interculturale: cum se defineşte şi cum se diferenţiază de alte concepte, este ea o problemă de atitudine, de cunoştinţe sau de comportamente? Considerăm că ultima interogaţie este o pistă falsă, întrucât implicarea fiinţei umane în rezolvarea unor diverse situaţii este globală, deci nu poate fi vorba doar de o mobilizare de cunoştinţe sau de manifestarea unor atitudini; competenţa cere o armonizare şi o complementaritate a cunoştinţelor, abilităţilor, atitudinilor, comportamentelor, în funcţie de specificul situaţiilor. Resursele pe care le mobilizează competenţele interculturale sunt variate (Perrenoud, 1997; Rey, 1996). Nu resursele conferă specificul competenţei interculturale, ci funcţionalitatea mobilizării lor, respectiv construirea şi menţinerea unei relaţii interculturale economice, turistice, diplomatice, educaţionale etc. de calitate. Competenţa interculturală poate fi delimitată de alte competenţe prin funcţia pe care o îndeplineşte. Ea poate fi definită drept capacitatea de a negocia semnificaţiile culturale şi de a săvârşi în mod adecvat comportamente de comunicare eficiente care recunosc diferitele identităţi ale interactanţilor într-un mediu specific (Chen şi Starosta, 1996, *apud* Ogay, 2000).

Revenind la definiţiile generale ale competenţei (Perrenoud, 1997; Rey, 1996), am putea defini competenţa interculturală ca o capacitate de a mobiliza cunoştinţe, metode de acţiune, dar şi trăiri afective, atitudini pozitive în rezolvarea unor situaţii de interacţiune interculturală. Kim (1991) considera că esenţa competenţei interculturale constă în capacitatea de adaptare a persoanei, capacitatea de reorganizare într-un mod deschis, flexibil, creativ, şi nu închis, rigid, intolerant şi monoton. Competenţa interculturală este probată prin uşurinţa cu care persoana stabileşte contacte interculturale, prin gradul de eficienţă în înţelegerea şi transmiterea semnificaţiilor culturale. În fapt, performanţa individului aflat în relaţie de comunicare interculturală nu depinde doar de factorul personal, de competenţa sa, ci şi de numeroşi alţi factori ce ţin de ambianţa socială.

T. Ogay afirmă că doar competenţa interculturală nu este totdeauna suficientă pentru succesul comunicării. Pe de altă parte, şi în contextul unui conflict, mesajul comunicării interculturale este transmis şi înţeles corect de către receptor, ceea ce înseamnă că s-a stabilit o comunicare interculturală. Natura mesajului (de exemplu: trebuie să te supui!) se impune a fi pusă sub semnul întrebării. Contextul poate da o anumită orientare sub aspect moral, un anumit sens comunicării – însă, după părerea noastră, competenţa interculturală este cea care asigură eficienţa actului în sine, prin garantarea atingerii scopului propus. Un context care poartă amprenta toleranţei, deschiderii, permisivităţii va facilita o comunicare interculturală din care va rezulta un plus de acord, de interacţiune constructivă între protagonişti, după cum un context tensionat, marcat de suspiciuni şi de aşteptări negative în raport cu partenerul de interacţiune, va favoriza emergenţa unor rezultate mai puţin faste: disensiune, dominare, conflict.

O competenţă se recunoaşte prin producerea unor soluţii optime la probleme cu un grad sporit de dificultate (Perrenoud, 1997), soluţii ce depăşesc stadiul rutinei, al deja gânditului şi deja ştiutului. Putem afirma chiar că, într-o anumită măsură, un context multicultural defavorabil este piatra de încercare a unei competenţe interculturale. Nu este nici o problemă în a câştiga încrederea, simpatia unor oameni care sunt deja sensibili la un aspect care ne priveşte – este însă o problemă (a cărei rezolvare cere competenţă interculturală) câştigarea respectului, simpatiei, încrederii uneia sau mai multor persoane care au o reprezentare nefavorabilă asupra noastră. Competenţa interculturală se va manifesta în procesul de de-construire la nivelul reprezentării celuilalt a unei imagini şi de înlocuire a ei cu o alta mai adecvată realităţii care ne priveşte.

Un model teoretic integrativ al competenţei interculturale – AUM (Anxiety/Uncertainty Management)

Un model teoretic ce vizează explicarea stărilor de anxietate şi incertitudine şi a impactului lor asupra competenţelor interculturale este AUM (Anxiety/Uncertainty Management), elaborat de W. Gudykunst, începând din 1988 până în 1995 (Wiseman, Koester, 1993 ; Ogay, 2000). Am numit acest model integrativ, deoarece identifică şi detaliază într-o perspectivă sistemică cele trei dimensiuni psiho-comportamentale : afectivă, cognitivă, comportamentală, situându-le pe fiecare în relaţii cauzale cu doi factori consideraţi cauze fundamentale pentru eficienţa comunicării : incertitudinea şi anxietatea. Autorul explică şi modul cum aceste cauze fundamentale influenţează eficienţa relaţiilor interpersonale şi interculturale, în condiţiile conştientizării.

Elaborată în 1995, această teorie porneşte de la explicarea conceptelor de *celălalt*, *incertitudine*, *anxietate*, *eficacitate a comunicării*, *priza de conştiinţă*. *Celălalt* este considerat în accepţiunea de străin ; cineva apropiat în plan fizic – cu care te confrunţi într-o situaţie dată – şi îndepărtat, din cauza diferenţelor privind valorile, modul de a gândi şi acţiona. Într-o oarecare măsură, orice persoană este pentru oricine un altul, un străin, deoarece există diferenţe sub aspectele mai sus menţionate. Gradul de diferenţiere între oameni variază, dar de cele mai multe ori diferenţele se majorează atunci când intră în relaţie persoane aparţinând unor culturi diferite.

Orice interacţiune poate fi situată pe un continuum între interpersonal şi intergrup (intercultural), în funcţie de gradul în care celălalt ni se pare a fi străin. Identităţile personale şi sociale, culturale sunt puse în joc în aceste relaţii. Gudykunst (1993) denumeşte prin celălalt orice persoană, indiferent dacă face sau nu parte din grupul de apartenenţă al individului, considerând că nu există diferenţe semnificative de mecanism între comunicarea interpersonală şi cea interculturală. Nu putem fi total de acord cu această afirmaţie, dar, având în vedere că suporturile identităţii culturale sunt multiple – incluzând : limbă, etnie, religie, habitat, statut socio-economic, până la modul de petrecerea a timpului liber (Rey, 1997) –, devine dificilă şi relativă decelarea graniţelor dintre interpersonal şi intercultural. O relaţie este mai mult interpersonală dacă gradul de incertitudine şi anxietate a protagoniştilor este mai redus, dacă diferenţele culturale sunt mai mici şi invers, relaţia tinde să capete un aspect intercultural mai important dacă

diferenţele culturale sunt mai mari şi atrag după sine incertitudine şi anxietate într-un grad mai mare.

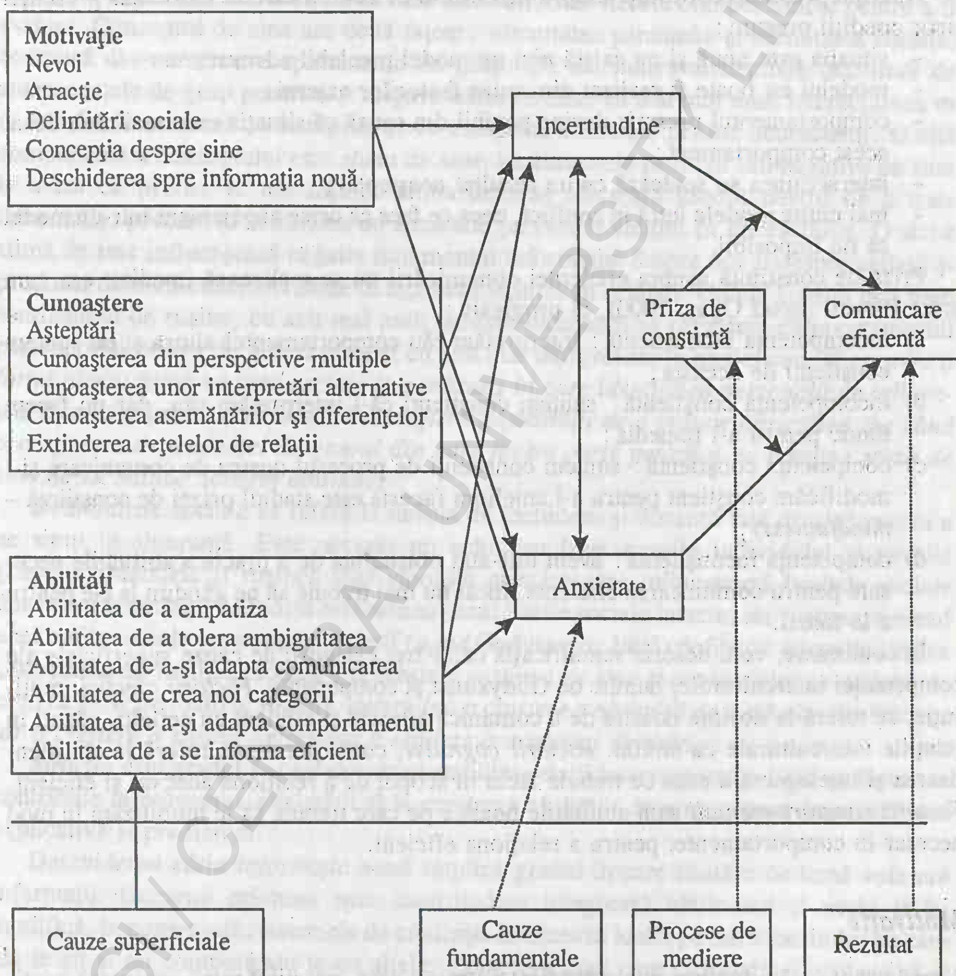
Eficienţa comunicării şi relaţionării este coextensivă schimbului de mesaje şi creării de sens. Când comunicăm, atribuim un sens mesajelor pe care le construim şi le transmitem partenerilor noştri, iar aceştia ne trimit de asemenea mesaje pe care le interpretăm. Nu suntem totdeauna conştienţi de aceste operaţii de codificare şi decodificare, pentru că am achiziţionat, în cursul dezvoltării noastre, teorii implicite asupra comunicării, pe care le aplicăm inconştient. Aplicarea inconştientă a acestor teorii ne face să presupunem că predicţiile noastre asupra comportamentului celuilalt sunt adecvate, deşi nu întotdeauna. Tindem să credem că partenerii noştri ne interpretează mesajele în sensul pe care noi l-am dat, fapt ce nu se întâmplă întotdeauna. Comunicarea este eficientă în momentul în care receptorul mesajului îi conferă acestuia un sens aproximativ identic cu cel conferit de emiţătorul său. Cu cât interlocutorii sunt mai străini unul de altul, cu atât neînţelegerile îşi fac loc mai uşor. Comunicarea interculturală este în mod special ameninţată de ineficacitate. Pentru a repara aceste neînţelegeri trebuie să fim conştienţi de procesul comunicării şi de specificul provocărilor sale.

Incertitudinea este conceptul fundamental al teoriei elaborate de Berger şi Calabrese în 1975 (*apud* Ogay, 2000) asupra comunicării interpersonale, pe care Gudykunst a extins-o asupra comunicării interculturale. Conceptul este prezentat cu aceeaşi semnificaţie şi de Koester şi Lustig (1993). Gudykunst preia de la Berger conceptele *incertitudine predictivă* (a nu putea să prevezi comportamentul celuilalt) şi *incertitudine explicativă* (a nu şti să explici comportamentele celuilalt). El distinge incertitudinea cognitivă de incertitudinea comportamentală. La un prim contact cu o persoană străină resimţim incertitudinea cognitivă în raport cu comportamentele, valorile şi sentimentele sale, dar putem avea suficientă certitudine comportamentală dacă dispunem de grile culturale care să ne ghideze comportamentul la începutul unei interacţiuni cu cineva pe care nu-l cunoaştem. Incertitudinea este mai mare în interacţiunile intergrupuri şi interculturale, decât în interacţiunile intragrupuri. Trebuie să avem o motivaţie pentru a reduce incertitudinea – altfel, spre exemplu, dacă nu mai avem în intenţie să revedem persoana respectivă şi motivaţia lipseşte, atunci utilizăm doar noţiunile categoriale de care dispunem despre persoană.

Anxietatea este descrisă ca fiind echivalentul afectiv al incertitudinii, generată de neobişnuitul interacţiunii. Este sentimentul de disconfort, nelinişte, tensiune, îngrijorare care poate fi resimţit în situaţii care, prin neobişnuitul lor, ne pot conduce la anticiparea unor rezultate negative ale interacţiunii. Apare într-o mai mare măsură în interacţiunile intergrup, decât în cele intragrup. În general, se diminuează pe măsură ce ne cunoaştem mai bine partenerii de interacţiune, corelează negativ cu gradul de predictibilitate a comportamentului celuilalt. Ea nu dispare nicicând în totalitate, dar fluctuează, deoarece există o dialectică între încredere şi teamă. După teoria AUM, există un minim de toleranţă la incertitudine şi anxietate, sub care relaţia îşi pierde orice interes, precum şi un nivel maxim, deasupra căruia interacţiunea devine prea nesigură şi ameninţătoare. Între cele două praguri se situează o comunicare eficientă. Pe parcursul primei întâlniri cu un Altul, nivelul incertitudinii şi al anxietăţii poate fi atât de mare, încât să ne simţim incapabili să comunicăm eficient. La polul opus, când credem că îl cunoaştem perfect pe interlocutor, când nu mai simţim nici cea mai slabă anxietate cu privire la modul cum va

evolua relaţia noastră, riscăm nu numai să pierdem orice motivaţie, dar şi să nu-i mai acordăm atenţia cuvenită şi să ne arătăm prea încrezători în interpretările şi predicţiile noastre, ceea ce poate conduce la o repunere brutală şi neaşteptată în chestiune a relaţiei.

Reprezentare schematică a modelului AUM



Conceptul *priză de conştiinţă*. Atunci când reacţia celuilalt devine imprevizibilă, când nu ne mai putem urma modelele proprii fără să reflectăm, căci este puţin probabil ca partenerul nostru de discuţie să reacţioneze în maniera considerată de noi corespunzătoare, este necesar să luăm cunoştinţă de modul de a gândi şi de a acţiona al partenerului, de comportamentul său de comunicare. Trebuie să reînnoim vechile categorii şi modele de comportament cu categorii mai fine, mai specifice. Cu cât utilizăm subcategorii, cu atât informaţia utilizată pentru predicţiile noastre va fi mai personalizată. Deschiderea către informaţia nouă este, de asemenea, determinată de conştientizarea

comunicării. Dacă nu devenim conştienţi de procesul comunicării, avem impresia că lucrurile se repetă şi nu vedem schimbările de situaţie, nu surprindem informaţia nouă care nu corespunde aşteptărilor şi categoriilor noastre prestabilite. Conştiinţa implică şi conştientizarea mai multor perspective, a faptului că partenerii noştri de discuţie gândesc altfel decât noi şi nu interpretează mesajele în sensul gândit de noi.

Apariţia prizei de conştiinţă asupra procesului de comunicare se datorează prezenţei unor condiţii precum:

- situaţia este nouă şi nu există nici un model prealabil adecvat;
- modelul nu poate fi realizat din cauza factorilor externi;
- comportamentul prescris devine penibil din cauză că situaţia cere mai mult decât acest comportament;
- interacţiunea se soldează cu un rezultat neaşteptat;
- mai multe modele intră în conflict, ceea ce face ca orice angajament într-un model să fie imposibil.

Priza de conştiinţă asupra eficienţei comunicării nu se realizează imediat, aşa cum arăta Howell (*apud* Ogay, 2000), ci progresiv:

a) incompetenţa inconştientă: interpretăm rău comportamentul altora şi nu suntem conştienţi de aceasta;
b) incompetenţa conştientă: suntem conştienţi că-l interpretăm rău, dar nu facem nimic pentru a-l remedia;
c) competenţa conştientă: suntem conştienţi de procesul nostru de comunicare şi-l modificăm conştient pentru a-l ameliora (acesta este stadiul prizei de conştiinţă – *mindfulness*);
d) competenţa inconştientă: avem într-atât obişnuinţa de a practica abilităţile necesare pentru comunicarea eficientă, încât nu mai trebuie să ne gândim la ele pentru a le folosi.

În continuare, vom descrie semnificaţia celor trei categorii de cauze superficiale ale competenţei interculturale, numite de Gudykunst şi componente. *Factorii afectivi*, motivaţia, se referă la dorinţa noastră de a comunica adecvat şi eficient cu ceilalţi, văzuţi în relaţiile interculturale ca străini. *Factorii cognitivi*, cunoaşterea, se referă la conştientizarea şi înţelegerea a ceea ce trebuie făcut în scopul de a relaţiona adecvat şi eficient. *Factorii comportamentali* sunt abilităţile noastre pe care trebuie să le mobilizăm în mod necesar în comportamente, pentru a relaţiona eficient.

Motivaţie

Nevoile sunt „stări fundamentale ale fiinţei umane care, nesatisfăcute, generează sentimente de frustrare (lipsă)". Nevoile ce motivează comportamentul de comunicare cu străinii sunt: nevoia de siguranţă, nevoia de predictibilitate sau încredere, nevoia sentimentului de includere într-un grup, nevoia de a evita răspândirea anxietăţii, nevoia de a simţi sentimentul împărtăşirii unei lumi comune, nevoia de mulţumire materială sau simbolică, nevoia de a susţine imaginea de sine. *Creşterea nevoilor de includere într-un grup, de susţinere a imaginii de sine conduc la creşterea anxietăţii, pe când creşterea gradului în care străinii confirmă concepţia noastră despre sine, a predictibilităţii comportamentului celorlalţi, a sentimentului de siguranţă, a motivaţiei de a interacţiona cu ceilalţi conduce la descreşterea anxietăţii.*

Concepţia despre sine este definită de Turner ca fiind un „set de reprezentări cognitive despre cât de capabilă este persoana respectivă" ; după Schlenker (*apud* Gudykunst, 1993), este o teorie personală despre sine, conţinând experienţe organizate şi un proces activ care ghidează şi reglează gândurile, sentimentele şi acţiunile noastre. Aceasta influenţează modul de percepere, procesare şi reactualizare a informaţiei şi acţionează ca un model ce conţine standardele cu care este comparat fiecare comportament pentru a fi evaluat. Conceptul de sine are două faţete : identitatea personală şi identitatea socială, compusă din numeroase apartenenţe de grup. Cu cât individul depinde mai mult de apartenenţele de grup pentru a-şi asigura stima de sine, cu atât mai mult interacţiunea va fi definită în termeni de intergrup şi va comporta anxietate pentru interactanţi. O altă componentă a conceptului este *stima de sine*, sentimentele pozitive sau negative pe care le avem cu privire la noi înşine. Stima de sine afectează modul nostru de a trata informaţia, precum şi cantitatea de anxietate pe care o simţim în interacţiune. O slabă stimă de sine influenţează negativ tratamentul informaţiei despre noi şi despre ceilalţi şi produce, de asemenea, anxietate în faţa interacţiunii cu celălalt. Cu cât simţim mai mult sentimentul de ruşine, cu atât mai mult suntem incapabili să prezicem comportamentul partenerului nostru de interacţiune şi cu atât mai mult resimţim anxietatea. *O creştere a forţei identităţilor noastre sociale şi a măsurii în care identitatea personală ne influenţează comportamentul determină o creştere a abilităţii de a reduce anxietatea, pe când o creştere a dependenţei de grupul din care facem parte pentru a ne menţine stima de sine ne va reduce această abilitate.*

Delimitările sociale se referă la nevoia de închidere şi distanţă faţă de alţii pentru a ne simţi în siguranţă. Este necesar un echilibru între nevoile individului şi nevoile grupului. Mândria şi ruşinea sunt emoţiile primare care influenţează limitele sociale dintre noi şi ceilalţi. Mândria este semnul unei limite sociale intacte, iar ruşinea, semnul unei limite sociale ameninţate. Scheff (*apud* Gudykunst, 1993) defineşte stima de sine ca „eliberarea de ruşinea cronică". *O creştere a stimei de sine şi a acordului cu ceilalţi, în ceea ce priveşte limitele sociale, determină o creştere a abilităţii de a stăpâni anxietatea, iar o creştere a ruşinii determină o scădere a aceleiaşi abilităţi.*

Atracţia este gradul în care dorim să stabilim relaţii interpersonale. Este un factor ce contribuie la reducerea anxietăţii şi la creşterea abilităţii de a ne reduce incertitudinea explicativă şi predictivă.

Deschiderea către informaţia nouă implică gradul în care căutăm de bună voie noi informaţii. Oamenii orientaţi spre incertitudine integrează ideile noi şi vechi şi îşi modifică, în consecinţă, sistemele de credinţe. Evaluează ideile pe baza meritului pe care ele le au şi nu comparându-le cu altele. Celor orientaţi spre certitudine le place să-şi păstreze credinţele tradiţionale şi au tendinţa de a respinge ideile care sunt diferite. Îşi menţin un sens al sinelui prin neexaminarea sinelui sau a comportamentului lor. Un alt stil cognitiv, strâns legat de orientarea faţă de incertitudine, este nevoia de închidere – căutăm şi evităm forme specifice şi non-specifice ale închiderii cognitive, altfel spus, simţim nevoia de a reduce incertitudinea şi, în acelaşi timp, de a evita reducerea incertitudinii. *O creştere a orientării către incertitudine produce o creştere a abilităţii de a reduce incertitudinea predictivă sau explicativă ; o descreştere a nevoii de închidere şi/sau o creştere a nevoii de a evita închiderea produce creşterea abilităţii noastre de a reduce incertitudinea.*

Cunoaştere

În a doua categorie, cea a factorilor cognitivi, conştiinţa a ceea ce trebuie să facem pentru a relaţiona eficient, autorul modelului AUM se referă mai întâi la *cunoaşterea mai multor perspective*. Această componentă implică recunoaşterea faptului că oamenii interpretează unul şi acelaşi comportament în moduri diferite. Un stil cognitiv ce pare să influenţeze conştientizarea pluralităţii perspectivelor este *lărgimea categoriei*, constând în generalitatea, în puterea ei de cuprindere. Axiomă : *o creştere a lărgimii categoriei produce o creştere a abilităţii de a reduce incertitudinea.*

Cunoaşterea pluralităţii interpretărilor. Când comunicăm cu un străin, sunt implicate cel puţin trei procese : descrierea, interpretarea şi evaluarea. Descrierea se referă la un raport asupra a ceea ce am receptat prin simţuri, cu o minimă distorsiune şi fără să atribuim semnificaţii sociale comportamentului. Interpretarea implică ataşarea stimulilor sociali a unui sens, a unei semnificaţii. Evaluarea implică judecata noastră asupra stimulilor sociali. Pentru a reduce probabilitatea de a interpreta greşit comportamentele altora, trebuie să fim conştienţi că :

a) nu putem şti niciodată atitudinile, gândurile şi sentimentele altcuiva ;
b) depindem de semnale adeseori ambigue – pentru a ne informa despre atitudinile şi dorinţele celorlalţi ;
c) utilizăm propriul sistem de codificare, ce poate fi defectuos, pentru a descifra semnalele emise de ceilalţi ;
d) în funcţie de starea de spirit a momentului, putem greşi în interpretarea, decodificarea comportamentului altcuiva ;
e) măsura în care credem că am înţeles corect motivele şi atitudinile altei persoane nu exprimă neapărat acurateţea (corectitudinea) credinţei noastre.

O creştere a abilităţii de a descrie comportamentele altora şi de a căuta interpretări multiple ale acelor comportamente va produce o creştere a abilităţii de a explica şi prezice corect comportamentele străinilor.

Un alt factor care influenţează abilitatea de a identifica interpretări multiple este *complexitatea cognitivă*, care se exprimă prin diferenţiere, articulare şi integrare ierarhică a informaţiilor. *O creştere a complexităţii cognitive determină o creştere a abilităţii de a reduce incertitudinea explicativă şi predictivă.*

Aşteptările implică predicţii asupra a ceea ce vor să ne transmită ceilalţi ; acestea sunt construite pornind de la normele sociale, regulile de comunicare, modelele şi caracteristicile personale ale străinilor, de care suntem conştienţi. Exprimă modul cum *trebuie* să se comporte cineva în anumite circumstanţe. *Creşterea aşteptărilor pozitive privind comportamentul străinilor determină o descreştere a anxietăţii şi o creştere a abilităţii de reducere a incertitudinii. O conştientizare puternică a încălcării de către străini a aşteptărilor noastre pozitive sau a confirmării aşteptărilor noastre negative determină creşterea anxietăţii şi descreşterea abilităţii de reducere a incertitudinii*. Un alt aspect important al percepţiei noastre asupra contextelor în care venim în contact cu străinii este complexitatea modelelor noastre, care influenţează pozitiv reducerea anxietăţii şi a incertitudinii. *Creşterea complexităţii modelelor de comunicare cu străinii, a caracterului informal al comunicării, a structurii cooperative a scopurilor pentru care se lucrează, a*

sprijinului normativ şi instituţional pentru comunicarea cu străinii determină o scădere a anxietăţii şi o creştere a abilităţii de a reduce incertitudinea explicativă şi predictivă.

Cunoaşterea asemănărilor şi diferenţelor. Pentru a face atribuiri corecte comportamentelor celorlalţi, este necesar să le cunoaştem cultura şi relaţiile de grup. Descoperirea unor aspecte comune este importantă pentru că poate conduce la descoperirea unor scopuri comune la care se poate lucra împreună, diferenţele fiind mai puţin ameninţate în acest caz. Satisfacerea curiozităţii asupra diferenţelor facilitează apariţia înţelegerii. Perceperea asemănărilor este unul dintre factorii ce determină apropierea dintre străini, scăderea anxietăţii. Un comportament autoobservativ atent influenţează natura informaţiei pe care o căutăm la străini. Automonitorizarea propriului comportament facilitează descoperirea comportamentului adecvat în situaţii noi, o mai bună controlare a reacţiilor emoţionale şi crearea impresiilor dorite, căutarea mai multor informaţii despre cei cu care anticipăm că vom interacţiona.

Extinderea reţelelor de relaţii. Relaţiile între membrii grupului creează constrângeri structurale în stabilirea relaţiilor cu străinii. Cu cât cunoaştem aceiaşi oameni pe care străinii cu care vom comunica îi cunosc, cu atât vom reduce incertitudinea şi anxietatea. *Creşterea reţelelor de comunicare va produce o descreştere a anxietăţii şi o creştere a abilităţii de a reduce incertitudinea.*

Abilităţi

A treia componentă a competenţelor interculturale implică abilităţile necesare comportamentului de relaţionare eficient: abilitatea de a crea noi categorii, de a tolera incertitudinea, abilitatea de a empatiza, de a-şi adapta comunicarea, de a găsi şi utiliza o informaţie adecvată despre ceilalţi şi abilitatea de a-şi adapta comportamentul.

Abilitatea de a crea noi categorii. Conform lui Langer (*apud* Gudykunst, 1993), simţim nevoia să facem tot mai multe distincţii. Când ne creăm alte categorii, suntem obligaţi să fim atenţi la procesul de comunicare şi la contextul în care se desfăşoară acesta ; dacă utilizăm categoriile obişnuite, facem apel la propriul cadru de referinţă şi probabilitatea de a realiza atribuiri incorecte comportamentului celorlalţi creşte. *Sporirea abilităţii de a crea noi categorii determină creşterea abilităţii de a ne stăpâni anxietatea şi de a reduce incertitudinea.*

Abilitatea de a tolera incertitudinea implică interacţiunea eficientă chiar şi în situaţii în care o mare parte din informaţia necesară este necunoscută. *O creştere a toleranţei la ambiguitate produce o creştere a abilităţii noastre a de stăpâni anxietatea.*

Abilitatea de a empatiza, conform lui Bennet (*apud* Gudykunst, 1993), se referă la plasarea noastră imaginară în locul altei persoane, la participarea noastră cognitivă şi afectivă la experienţa altei persoane, la a acţiona ca şi cum ar acţiona cealaltă persoană, având în vedere experienţa sa. *Creşterea abilităţii noastre de a empatiza determină creşterea abilităţii de a reduce incertitudinea explicativă şi cea predictivă.*

Abilitatea de a ne adapta comunicarea implică:

a) abilităţi cognitive (de percepere) şi comportamentale (de adaptare), în acelaşi timp ;
b) adaptarea nu numai a comportamentelor, ci şi a scopurilor interacţiunii ;
c) abilitatea de a se adapta la diferitele cerinţe impuse de contextele comunicării ;

d) asumarea ideii că percepţiile asupra competenţei comunicative rezidă într-o diadă.

Creşterea abilităţii de a ne adapta comunicarea va determina o creştere a abilităţii noastre de a ne stăpâni anxietatea şi de a reduce incertitudinea.

Abilitatea de a găsi şi utiliza adecvat informaţia este foarte importantă pentru descrierea şi interpretarea corectă a comportamentului celorlalţi. *Dacă nivelul anxietăţii depăşeşte pragul personal maxim, se va produce o descreştere a abilităţii noastre de a reduce incertitudinea explicativă şi predictivă.* Dacă tindem să-i vedem pe cei din afara grupului nostru ca fiind foarte diverşi, tindem să-i vedem şi pe cei din propriul grup foarte asemănători, ambele tendinţe fiind negative. Dacă tindem să atribuim comportamentul unor caracteristici dispoziţionale, atunci, când membrii altui grup se angajează într-un comportament văzut ca pozitiv, tendinţa este de a trata persoana ca pe o excepţie sau de a considera că este vorba de un comportament conjunctural. Comportamentul va fi greşit interpretat. *O creştere a gradului în care atribuim comportamentele celorlalţi unor caracteristici ale grupului din care actorii fac parte, va produce o descreştere a abilităţii noastre de a reduce anxietatea şi incertitudinea. O creştere a variabilităţii percepute în grupul de străini va determina o creştere a abilităţii de a scădea anxietatea şi incertitudinea.*

Abilitatea de a ne adapta comportamentul. Există o tendinţă ca membrii unui in-grup să reacţioneze favorabil la membrii unui out-grup în care se vorbeşte limba lor, dar nu se întâmplă totdeauna aşa. Reacţia membrilor in-grupului depinde de intenţiile pe care aceştia le atribuie celor din out-grup. *Creşterea gradului în care străinii se adaptează la comportamentul nostru va produce o descreştere a anxietăţii noastre şi o creştere a abilităţii de a reduce incertitudinea.*

Asupra relaţiilor dintre incertitudine, anxietate şi comunicarea eficientă, Gudykunst formulează o altă axiomă : *când suntem conştienţi de procesul comunicării, o descreştere a anxietăţii noastre în raport cu interacţiunea şi o creştere a corectitudinii certitudinilor explicative şi predictive privind comportamentul celorlalţi va determina o creştere a eficienţei comunicării.* Gradul de anxietate şi incertitudine nu trebuie să fie inferior unui anumit prag minim, pentru că face ca relaţia să nu mai fie deloc interesantă şi se merge spre o scădere a eficienţei.

În ce priveşte reducerea anxietăţii şi incertitudinii, oamenii reacţionează diferit, în funcţie de tipul de cultură de care aparţin : culturi individualiste sau comunitare, cu evitare mai mare sau mai mică a incertitudinii, masculine sau feminine, cu o distanţă mare sau mică faţă de putere (Hofstede, 1996). Gudykunst (1993, p. 67) prezintă în alte opt axiome particularităţile reducerii incertitudinii şi anxietăţii în diferitele tipuri de culturi :

- Pentru a reduce incertitudinea, membrii culturilor individualiste tind să utilizeze informaţii personale (atitudini, sentimente, credinţe) pentru reducerea incertitudinii, mai mult decât membrii culturilor colectiviste, care fac apel la informaţii referitoare la grupul de care aparţin (mediul de provenienţă, vârstă, statut).
- Membrii culturilor cu o evitare redusă a incertitudinii experimentează mai puţină anxietate în comunicarea cu străinii, decât membrii culturilor cu o evitare intensă a incertitudinii.
- Membrii unor culturi puternic masculine experimentează o mai mare incertitudine şi anxietate când comunică cu membri de sex opus (în comparaţie cu comunicarea cu membri ai aceluiaşi sex), decât membrii unor culturi mai puţin masculine.

- Membrii unor culturi cu o mare distanţă faţă de putere experimentează o mai mare incertitudine şi anxietate când interacţionează cu cineva cu un statut mai înalt (decât atunci când interacţionează cu un om cu acelaşi statut), faţă de membrii unei culturi cu o distanţă mai mică faţă de putere.
- Membrii unor culturi individualiste accentuează identitatea personală mai mult decât identitatea socială ; membrii culturilor colectiviste accentuează identitatea socială mai mult decât cea individuală.
- Membrii culturilor colectiviste împărtăşesc mai multe cu membrii propriilor grupuri, decât membrii culturilor individualiste.
- Membrii culturilor colectiviste îşi adaptează comportamentul mai mult decât membrii culturilor individualiste.
- Membrii culturilor cu o puternică evitare a incertitudinii sunt mai orientaţi spre certitudine şi au mai multă nevoie de închidere decât membrii culturilor cu o evitare redusă a incertitudinii.

Prin cauzalităţile pe care le pune în evidenţă şi le sintetizează modelul AUM, acesta furnizează importante sugestii pentru delimitarea, dacă nu a unor competenţe interculturale, cel puţin a unor resurse necesare acestor competenţe. Din descrierea anterioară am dedus că toate componentele inventariate acţionează sistemic în producerea unei relaţionări eficiente. Competenţa interculturală nu este numai motivaţia de a comunica, nici doar concepţia pozitivă despre sine sau abilităţile de a ne adapta comportamentul, de a găsi informaţii eficiente etc., ci toate la un loc, intervenind adecvat, în funcţie de situaţie, la momentul oportun.

Completare la modelul AUM

O eventuală completare la cauzele numite de Gudykunst superficiale ar putea fi adusă apelând la modelul dimensiunilor psiho-comportamentale preluat de T. Ogay (2000) de la Chen şi Starosta. Modelul evidenţiază şi detaliază dimensiunile afectivă, cognitivă şi comportamentală ale competenţei interculturale. De la dimensiunea afectivă putem prelua, în completarea factorilor motivaţionali din AUM, *atitudinea de a nu-i judeca pe alţii*. Se referă nu la o abolire a simţului critic, a judecăţii, ci la controlarea prejudecăţilor care poluează spaţiul unei comunicări cât mai sincere şi mai complete cu celălalt. A ţine cât mai mult deoparte prejudecăţile, de care nu ne putem nicicând dispensa total, înseamnă a-l considera pe celălalt aşa cum se prezintă, ca atare, nu prin intermediul ideilor pe care le aveam despre categoria din care face parte. Sentimentul de a fi evaluat prin prisma a ceea ce spui şi faci, şi nu prin prisma categoriei din care faci parte, este tonifiant. Persoana se comunică pe sine şi se face înţeleasă celuilalt ca atare.

Factorul *abilităţi* din modelul AUM poate cuprinde şi următoarele aspecte, regăsite la dimensiunea comportamentală a modelului oferit de Chen şi Starosta (*apud* Ogay, 2000) : *utilizarea codurilor*, *prezentarea de sine* şi *gestiunea interacţiunii*. *Utilizarea codurilor* constă, înainte de toate, în competenţa lingvistică, în special în limba vorbită de celălalt, element-cheie în interacţiunea interculturală. Dar constă şi în competenţa non-verbală ce permite recunoaşterea semnificaţiei comportamentelor non-verbale ale partenerului de

interacţiune, precum şi capacitatea de a produce comportamente care însoţesc mesajul verbal. Dimensiunea relaţională interpersonală a interacţiunii este mărită în acest mod.

Prezentarea de sine adecvată este determinată de cantitatea optimă de informaţie despre sine pe care individul o furnizează intenţionat pe parcursul interacţiunii. Cantitatea şi conţinutul de informaţie optime pentru adecvare variază în funcţie de context ; la fel şi temele, adecvate sau nu, pentru a fi abordate într-o discuţie, după gradul de intimitate, poziţiile în ierarhia socială a partenerilor de interacţiune. Prezentarea de sine adecvată permite celor care interacţionează să reducă anxietatea caracteristică unei situaţii interculturale şi să dezvolte o relaţie mai personală.

Gestiunea interacţiunii este capacitatea de a iniţia şi termina o conversaţie de o manieră adecvată, de a modela o conversaţie, evitând ca cineva anume să aibă cuvântul mult mai mult decât ceilalţi. Dacă în anumite culturi este permis şi chiar normal ca mai mulţi să vorbească în acelaşi timp, în alte culturi este total inadecvat să întrerupi o persoană care vorbeşte.

Modelul BASIC – un posibil instrument pentru ameliorarea competenţelor interculturale

În cele ce urmează vom apela la modelul BASIC (*Behavioral Assessment Scale for Intercultural Competence*), elaborat de Koester şi Olebe (Lustig, Koester, 1993) ca instrument pentru diagnosticarea competenţelor interculturale. Oferind diferite ipostaze ale situării în interiorul scalei, sunt sugerate atitudini, modalităţi de a percepe, gândi şi acţiona proprii unei competenţe interculturale. La baza construirii scalei BASIC a stat următoarea idee : competenţa interculturală este evaluată mai mult în funcţie de ceea ce face persoana la un moment dat, decât de atitudinile sale interioare sau de ceea ce îşi imaginează că ar fi putut să facă. În BASIC sunt cuprinse opt categorii de comportamente comunicative, realizându-se o operaţionalizare a conceptului de competenţă interculturală. Astfel, BASIC poate fi utilizată şi ca sugestie pentru construirea unui inventar de competenţe interculturale. Fiecare persoană îşi poate compara comportamentele cu cele opt categorii şi descoperi în ce sens ar trebui să le modifice, pentru a avea o prezenţă mai adecvată şi mai eficientă. Cele opt categorii sunt numite *deprinderi*. Comportamentele descrise în BASIC sunt general umane ; există în majoritatea culturilor, dar ele vor fi manifestate în diferite moduri, de la cultură la cultură. Acestea sunt : *manifestarea respectului, orientarea către cunoaştere, empatia, managementul interacţiunii, comportamentul de îndeplinire a unei sarcini, comportamentul relaţional, toleranţa la ambiguitate, poziţia în interacţiune*. Deşi unele comportamente – precum orientarea spre cunoaştere, empatia, managementul interacţiunii, toleranţa la ambiguitate – sunt descrise sub acelaşi nume sau sub un altul în modelele anterioare, cu riscul redundanţei, le prezentăm pentru claritatea exprimării lor în termeni comportamentali.

Manifestarea respectului. Nevoia de a manifesta respect faţă de alţii şi de a fi tratat cu respect este general umană, apare în toate culturile. Aşteptările asupra modului cum trebuie manifestat respectul diferă de la cultură la cultură. Ceea ce este considerat o dovadă de respect într-o cultură nu este în mod necesar privit similar într-o alta.

Respectul se manifestă prin simboluri verbale şi non-verbale. La nivelul limbajului verbal, este adesea considerată ca dovadă de respect formalitatea limbajului, care include utilizarea titlurilor, absenţa jargonului, o atenţie crescută la ritualurile de politeţe. Manifestările non-verbale includ o anumită poziţie a corpului, expresiile faciale şi utilizarea contactului vizual în modalităţile prescrise. Tonul vocii care manifestă interes faţă de celălalt este o altă modalitate de manifestare a respectului.

Orientarea către cunoaştere. Se referă la termenii utilizaţi de oameni pentru a se explica pe ei înşişi şi lumea din jur. O orientare eficientă către cunoaştere există atunci când acţiunile oamenilor demonstrează că toate experienţele şi interpretările sunt individuale şi personale, mai mult decât comune, împărtăşite de alţii. Cuvintele utilizate exprimă orientarea către cunoaştere a oamenilor. A prezenta propriile opinii ca stări de fapt constituie o orientare ineficientă – spre exemplu: „Obiceiul de a aranja căsătoriile este barbar". O persoană care are competenţe interculturale se va exprima astfel: „Nu aş vrea ca părinţii mei să-mi aranjeze căsătoria în locul meu". Nu tot timpul oamenii pot manifesta o orientare către cunoaştere adecvată competenţei interculturale deoarece, o dată cu socializarea, sunt dezvoltate credinţe despre ceea ce este drept, corect, normal în privinţa modului de a vedea evenimentele, comportamentele şi oamenii. De fapt, este foarte natural să se creadă şi, în consecinţă, să se acţioneze ca şi cum cunoaşterea şi experienţele personale ar fi universale. Competenţa interculturală cere o abilitate de a depăşi perspectiva propriului mediu cultural.

Empatia. Persoanele care sunt capabile să sesizeze pe parcursul comunicării gândurile, sentimentele, experienţele interlocutorilor sunt privite ca fiind mai competente în interacţiunile interculturale. Persoanele care nu sunt sau sunt prea puţin conştiente de aceste realităţi, indiferent cât de evidente ar fi, nu sunt percepute ca fiind competente. Comportamentele empatice includ: afirmaţiile verbale care identifică experienţele celorlalţi şi codurile non-verbale complementare dispoziţiilor şi gândurilor celorlalţi. Este necesar să se distingă între empatie şi ceea ce însemnă „a te pune pielea celuilalt". Acest lucru este imposibil şi fizic, şi psihic. Empatia este capacitatea de a te comporta ca şi cum ai înţelege lumea aşa cum o înţeleg ceilalţi. Ea trebuie să includă răspunsul la contextul emoţional al experienţelor celorlalte persoane.

Managementul interacţiunii. Unele persoane au priceperea de a începe şi încheia o interacţiune între participanţi, de a dirija şi menţine discuţia. Aceste deprinderi de management sunt importante deoarece, prin ele, toţi participanţii la discuţie pot să îşi aducă contribuţia în mod adecvat. Dimpotrivă, dominarea conversaţiei sau postura de a nu răspunde sunt în detrimentul competenţei. Continuarea angajării oamenilor în conversaţie la mult timp după ce ei au început să manifeste semne de dezinteres şi plictiseală, sau încheierea bruscă a conversaţiei pot, de asemenea, să pună probleme. Deprinderile de management al interacţiunii cer să ştii cum să dirijezi interacţiunea, atât verbal, cât şi non-verbal.

Comportamentul de îndeplinire a unei sarcini. Deoarece comunicarea interculturală apare adesea în situaţii cînd oamenii au de urmărit scopuri legate de muncă, un comportament adecvat de îndeplinire a sarcinii este foarte important. Acest comportament contribuie la activităţile de rezolvare de probleme în grup, unde se cer: lansarea de noi idei, căutarea mai multor informaţii sau fapte, clarificarea sarcinilor de grup, evaluarea sugestiilor altora, păstrarea grupului pe sarcină. Dificultatea este de a manifesta comportamente

adecvate cultural. Soluţia constă în recunoaşterea puternicei legături cu patternurile culturale şi în conştientizarea faptului că acea sarcină poate fi rezolvată în moduri diferite în diverse culturi. Comportamentele de rezolvare a sarcinilor sunt împletite strâns cu aşteptările culturale asupra activităţii şi este dificil de răspuns adecvat la aşteptări asupra sarcinii care diferă mult de cele proprii. Ceea ce o cultură defineşte ca activitate socială, o alta poate defini ca sarcină. În timp ce o masă la restaurant poate fi percepută ca un preludiu necesar la negocierea unei afaceri, masa ca eveniment făcând parte din sarcină, într-un alt context cultural, ea poate fi văzută ca o activitate socială, diferită de sarcina de muncă.

Comportamentul relaţional. Comportamentele relaţionale se referă la eforturile de a construi şi de a menţine o relaţie personală cu membrii grupului. Aceste comportamente pot include mesaje verbale sau non-verbale care demonstrează sprijinul pentru ceilalţi şi care ajută la consolidarea sentimentelor şi a participării. Exemplele comportamentelor relaţionale competente includ medierea conflictelor, armonizarea relaţiilor dintre membrii grupului, încurajarea participării altora, manifestarea interesului şi a dorinţei de compromis de dragul celorlalţi.

Toleranţa la ambiguitate. Acest comportament exprimă reacţiile persoanelor la nou, la incertitudine şi la întâlniri interculturale imprevizibile. Unii oameni se manifestă faţă de ambiguitate mai relaxat, alţii sunt extrem de nervoşi, frustraţi sau chiar ostili faţă de noile situaţii şi faţă de ceea ce pot însemna ele. Cei ce nu tolerează ambiguitatea pot răspunde la nou şi la imprevizibil cu ostilitate, furie, ţipete, sarcasm, retragere sau bruscheţe. Alţii văd situaţiile noi ca pe o provocare, par să se descurce orice ar interveni, se adaptează repede la provocările atrase de schimbările mediului. Cei ce manifestă competenţă interculturală sunt capabili să facă faţă frustrărilor şi stărilor de nervi care însoţesc trăirea situaţiilor noi şi neclare.

Poziţia în interacţiune se referă la abilitatea de a răspunde altora într-o manieră descriptivă, neevaluativă, de a nu judeca. Deşi mesajele verbale şi non-verbale care exprimă judecăţi şi evaluări pot varia de la o cultură la alta, importanţa selectării mesajelor care nu conduc la judecăţi evaluative nu variază. Afirmaţii bazate pe judecăţi clare asupra a ceea ce este drept sau greşit indică un îngust câmp de atitudini, credinţe şi valori şi sunt utilizate de un interlocutor intercultural evaluativ, dar puţin competent. Atitudinile non-evaluative, de a nu judeca, sunt caracterizate de mesaje verbale sau non-verbale bazate pe descrieri, mai mult decât pe interpretări sau evaluări.

Compararea propriilor comportamente cu descrierea categoriilor de mai sus poate conduce la constatarea unei adecvări sau a unei inadecvări faţă de cerinţele competenţelor interculturale. Observarea şi autoobservarea atentă şi continuă a comportamentelor prin prisma acestor prescripţii comportamentale şi încercarea de modelare şi automodelare poate conduce la ameliorarea competenţei interculturale. Construirea voluntară a unor competenţe interculturale necesită conceperea şi desfăşurarea unei serii coerente de evenimente educative care să genereze învăţarea unor atitudini, cunoştinţe, abilităţi, comportamente ce demonstrează deschidere, flexibilitate, toleranţă faţă de credinţele, valorile, normele altora.

Întregul demers descriptiv şi explicativ anterior a vizat surprinderea pluridetermінării şi complexităţii a ceea ce numim competenţe interculturale. Pluridetermінarea competenţei interculturale este explicată prin numărul mare al factorilor interni şi externi de

care depinde ; complexitatea este dată de numărul mare de relaţii de cauzalitate ce se stabilesc între factori şi între aceştia şi efectele lor. Nu este posibilă delimitarea competenţei fără a lua în considerare situaţia externă (ce reprezintă provocarea la care trebuie să se răspundă) şi resursele interne mobilizate pentru a-i face faţă. Pentru a determina un număr finit de competenţe interculturale, considerăm că este necesară precizarea anumitor parametri :

Situaţia :
- culturile membrilor interacţiunii ;
- scopul interacţiunii ;
- natura interacţiunii : economică, ştiinţifică, diplomatică, educaţională, turistică etc. ;
- durata interacţiunii ;
- raporturile de dominare dintre participanţi.

Resursele mobilizate :
- **atitudini** : stimă şi recunoaştere ;
  deschidere spirituală ;
  atitudine non-evaluativă (a nu judeca pe alţii) ;
  respect ;
  atracţie ;
  controlarea anxietăţii ;
  relaxare ;
  curiozitate epistemică ;
- **cunoştinţe** : conştiinţa culturală şi interculturală adecvată ;
  cunoaştere a pluralităţii interpretărilor ;
  ipoteze (aşteptări) pozitive ;
  coduri lingvistice, culturale cât mai numeroase ;
  conştiinţa asemănărilor şi deosebirilor în raport cu ceilalţi ;
- **abilităţi de** : a crea noi categorii ;
  a empatiza ;
  a tolera incertitudinea ;
  a-şi adapta comunicarea ;
  a găsi şi utiliza eficient informaţia ;
  a-şi adapta comportamentul în funcţie de sarcină şi de relaţiile stabilite ;
  a utiliza coduri diverse ;
  a se prezenta eficient ;
  a gestiona interacţiunea ;
  a asuma o poziţie nepărtinitoare în interacţiune.

Relativ la activitatea educaţională şcolară în medii interculturale, vom delimita câteva competenţe interculturale, cu titlu de exemplu, necesare a fi formate la elevi. Pentru situaţiile specifice activităţilor didactice, considerăm pertinente următoarele competenţe :
– cooperarea elevilor în realizarea unor sarcini şcolare ;
– construirea împreună a acordului în situaţii caracterizate de divergenţă de opinii, credinţe, norme, valori ;

- exprimarea eficientă a propriei identităţi culturale (experienţe trecute, aşteptări, opinii, credinţe, valori etc.) în faţa colegilor şi a cadrelor didactice ;
- identificarea unor persoane, a unor elemente simbolice şi/sau materiale relevante pentru facilitarea propriei evoluţii ;
- construirea unor relaţii colegiale corecte ;
- adaptarea eficientă la un nou colectiv, în medii interculturale.

Pot fi delimitate şi o serie de competenţe interculturale necesare rezolvării unor probleme de relaţionare şi interacţiune eficientă în medii educaţionale informale :

- implicarea personală în activităţi interculturale extradidactice (cercuri, excursii, serbări şcolare etc.) ;
- legarea, menţinerea unor prietenii interculturale ;
- conceperea şi realizarea unui proiect personal în context intercultural ;
- acceptarea de noi membri în grupul din care fac parte ;
- medierea şi rezolvarea unor eventuale conflicte interculturale în grupul de elevi.

Relativ la mediul educaţional informal – în circumscrierea căruia trebuie să luăm în considerare factori precum : familia, instituţiile religioase, instituţiile culturale etc. –, apreciem ca pertinente competenţe precum :

- lărgirea cercului de cunoştinţe aparţinând unor culturi diferite într-un mediu social nou ;
- negocierea modelelor de comportament într-o comunitate interculturală ;
- sporirea atractivităţii personale şi a grupului, în medii interculturale.

Pentru identificarea competenţelor interculturale care să constituie reper pentru educaţia interculturală într-o anumită comunitate, este necesară cunoaşterea aprofundată a patternurilor culturale ale comunităţilor luate în discuţie ; doar astfel devine posibilă concretizarea adecvată a ceea ce numim adaptarea comportamentului, manifestarea respectului, comportament orientat pe sarcină şi relaţional adecvat etc. În strategia de identificare şi conturare a competenţelor, credem că pot opera ca metode : observaţia participativă, dramatizarea, jocul de rol, studiul de caz, ancheta, interviul, pentru a sonda reprezentările oamenilor asupra acestui subiect şi a investiga nevoile lor de relaţionare şi comunicare.

Referinţe bibliografice

Bastien, Claude (1987) : *Schèmes et stratégies dans l'activité cognitive de l'enfant*, PUF, Paris.

Creţu, Carmen (1998) : „Conţinuturile procesului de învăţământ, componentă a curriculumului", in C. Cucoş (coord.), *Psihopedagogie pentru examenele de definitivare şi grade didactice*, Polirom, Iaşi.

Cucoş, Constantin (2000) : *Educaţia. Dimensiuni culturale şi interculturale*, Polirom, Iaşi.

Gardner, Howard (1996) : *Les intelligences multiples*, Retz, Paris.

Gardner, Howard (1997) : *Les formes de l'intelligence*, Odile Jacob, Paris.

Gineste, Marie-Dominique (1997) : *Analogie et cognition. Étude expérimental et simulation informatique*, PUF, Paris.

Gudykunst, William (1993): „Toward a Theory of Effective Interpersonal and Intergroup Communication”, in R. Wiseman, J. Koester (ed.), *Intercultural Communication Competence*, Sage Publications, Newbury Park, California.

Hofstede, Geert (1996): *Managementul structurilor multiculturale*, Editura Politică, Bucureşti.

Kim, YoungYun, Gudykunst, William (ed.) (1987): *Cross-Cultural Adaptation. Current Approaches*, Sage Publications, The International Professional Publishers, Newbury Park, California.

Kim, Young Yun (1991): „Intercultural Communication Competence: A Sistem-Theoretic View”, in S. Ting Toomey, F. Korzenny (ed.), *Cross-Cultural Interpersonal Communication*, Sage Publications, The International Professional Publishers, Newbury Park, California.

Lustig, Myron, Koester, Jolene (1993): *Intercultural Competence: Interpersonal Communication Across Cultures*, Harper Collins College Publisher, New York.

Ogay, Tania (2000): *De la compétence à la dinamique interculturelle*, Peter Lang, Berna.

Perrenoud, Philippe (1997): *Construire des competences dés l'école*, ESF, Paris.

Perrenoud, Philippe (1998): *L'évaluation des élèves: de la fabrication de l'excellence à la régulation des apprentissages entre deux logiques*, De Boeck Université, Paris, Bruxelles.

Perrenoud, Philippe (1999): *Dix nouvelles compétences pour enseigner: invitation au voyage*, ESF, Paris.

Pocztar, Jerry (1979): *La définition des objectifs pédagogiques: bases composantes, et références de ces techniques*, ESF, Paris.

Rey, Bernard (1996): *Les compétences transversales en question*, ESF, Paris.

Rey, Micheline (1997): *Identités culturelles et interculturalité en Europe*, Centre européen de la culture, Actes sud, Geneva.

Rochex, Jean Yves (1995): *Le sens de l'expérience scolaire: entre activité et subjectivité*, PUF, Paris.

„Concepte de împrumut” în educaţia interculturală

Prof. univ. dr. Teodor Cozma,
Asist. univ. Elena Seghedin

1. Contextualizare

Societatea contemporană postmodernă este o societate informaţională, a cunoaşterii şi a învăţării, adică o societate în care informaţia reprezintă puterea. Indiferent de sursa din care îţi procuri informaţiile, ca individ trebuie să supravieţuieşti într-o lume în plină schimbare. Fiinţă socială şi culturală prin definiţie, omul trebuie să se deschidă comunităţii pentru a vieţui. Adesea rolul comunităţilor mici se accentuează, iar principiul – noi suntem cei puţini, deci trebuie să fim uniţi pentru a fi puternici – funcţionează perfect.

Cuvântul „democraţie” este foarte des folosit astăzi, fiind atât de mult prezent în limbajul cotidian, încât pare că toată lumea subînţelege prin acest termen acelaşi lucru : libertate, egalitate, pluralism, guvernarea majorităţii, drepturile omului, societatea civilă. În realitate, deşi redusă de multe ori la aceste criterii particulare, democraţia nu este sinonimă cu una sau alta dintre aceste caracteristici, considerate izolat. Democraţia nu este o chestiune de „totul sau nimic”, ci un proces evolutiv, de apropiere treptată de acest ideal ; ea reprezintă în acelaşi timp o formă de guvernare şi o valoare (*cf*. Bârzea, 1999). Ca formă de organizare, democraţia presupune că membrii unei societăţi devin stăpâni pe propriul lor destin. Cum nici o societate nu a reuşit să realizeze în întregime exigenţele celei de-a doua ipostaze, a rezultat o aspiraţie permanentă spre îndeplinirea democraţiei ca ideal. Democraţia nu este un patrimoniu, o stare finală sau o achiziţie definitivă. „În orice moment – ne precizează autorul citat –, datorită naturii fiinţei umane, există riscul revenirii vechilor demoni ai intoleranţei şi rasismului, ai autoritarismului şi etatismului exacerbat.” (Bârzea, 1999, 77) Între ideal şi realitate a existat întotdeauna un decalaj (de altfel firesc), astfel încât ceea ce numim „societate democratică” este de fapt o stare intermediară pe un continuum de evoluţie. Chiar şi societăţile occidentale, recunoscute ca fiind etalonul guvernării democratice, au limitele lor în acest sens (vezi exemplul Marii Britanii, comentat de Anthony Arblaster – 1998, p. 28 –, *apud* Bârzea, 1999).

Sensul modern al democraţiei s-a extins în raport cu definiţia iniţială prin combinarea lui „demos” şi „kratos”. Apare în societatea contemporană o problemă ce se acutizează : axiologia, valorile pe care le cunosc, le respectă membrii unei comunităţi. Democraţia se aplică astăzi nu doar guvernării poporului de către popor, ci întregii sfere a deciziilor

colective. În situaţia în care viaţa noastră se organizează aproape exclusiv în forme colective (comunităţi, grupuri sociale, organizaţii, instituţii de diverse tipuri), deciziile de acest tip au devenit cele mai căutate şi agreate, principiile vieţii democratice extinzându-se la orice formă colectivă de organizare.

Democraţie înseamnă a respecta individualitatea şi specificitatea fiecărei grupări sociale (pe criterii diverse), dar în măsura în care acestea nu deranjează binele comun (*cf.* criteriile utilitariste). *Educaţia* este o activitate specializată, specific umană, care mijloceşte şi diversifică raportul dintre om şi societate, favorizând dezvoltarea ambelor sisteme implicate în relaţie (societal şi bio-psiho-social individual) – mai precis, susţine dezvoltarea omului prin intermediul societăţii şi a societăţii prin dezvoltarea omului. În această accepţiune, devine intervenţie educaţională orice act personal, interpersonal sau transpersonal care facilitează interacţiunea unui subiect (uman) cu un obiect (uman), în sensul unei finalităţi transformatoare.

Educaţia apare ca un liant între potenţialitatea de dezvoltare şi oferta de posibilităţi a mediului. Orice acţiune educativă reuşită (scopul propus este realizat şi reprezintă un pas înspre atingerea unui ideal educaţional amplu) armonizează de fapt cererea şi oferta: educaţia preia şi valorifică în acţiunile sale zestrea nativă ce potenţează o individualitate, indicându-i acesteia nivelurile la care trebuie să apeleze pentru a rezolva, rând pe rând, situaţiile problematice – ivite sau construite – în traseul său personal, şi a căror rezolvare reprezintă trecerea la un stadiu imediat superior de evoluţie. Ca activitate preponderent conştientă şi deliberată (să nu uităm influenţele informale!) în procesul dezvoltării, educaţia îşi creează atât premise interne (stadiile de dezvoltare ontogenetică sunt implicit rezultate ale educaţiei pe parcursul mai multor generaţii), cât şi condiţiile externe necesare (aici, nivelul socio-economic de dezvoltare a macrosistemului îşi spune cuvântul, şi nu totdeauna acesta este cel pe care îl aşteaptă educatorii).

Pornind de la ideea emisă de Dogan şi Pahre în 1993 – „conceptele importante îşi pot schimba (modifica, n.n.) sensul fie prin evoluţia ştiinţei căreia îi aparţin, fie datorită *exportului* către o altă ştiinţă"[1] –, ne-am construit un punct de plecare generos dar realist pentru lucrarea de faţă. Dificultăţile în realizarea practică a acestei noi dimensiuni educaţionale vin tocmai din rolul de „grănicer" jucat de *educaţia interculturală*: între sociologie şi ştiinţele educaţiei, între filosofia practică şi politica educaţională, între politic şi civic, între comunitate şi individualitate etc. A delimita „conceptele de împrumut" este important pentru a extrage posibilităţile realiste de operaţionalizare în cadrul educaţiei interculturale.

2. „Concepte de împrumut"

Cultura este un fapt viu, iar tinerii trebuie încurajaţi să recunoască diversele ei faţete prin intermediul experienţelor concrete, cotidiene, în afara căreia nimeni nu există şi nu poate exista.

1. Dogan M., Pahre R. (1993): *Noile ştiinţe sociale*, Editura Academiei Române, Bucureşti.

2.1. Democraţia majorităţii şi democraţia minorităţii

În nici o democraţie nu este posibilă unanimitatea, astfel că echivalarea voinţei poporului cu voinţa majorităţii a fost dintotdeauna una dintre regulile operaţionale ale democraţiei. Firesc, s-a instituit regula după care interesul general predomină faţă de interesul particular (după filosofii utilitarişti), iar voinţa majorităţii trebuie să se impună asupra minorităţii (această regulă a fost aplicată cu stricteţe îndeosebi de regimurile autoritare de tip colectivist – *cf.* Bârzea, 1999). Fie că era vorba de un grup social, cultural sau etnic, fie de o clasă minoritară (intelectualii, burghezia, aristocraţia), minoritatea nu era considerată demnă de a avea drepturi politice. Astăzi, cercetările politologilor şi cele întreprinse de sociologi susţin ideea că democraţia nu este însă doar a majorităţii, ci şi a minorităţii. „Poporul" este o entitate mai complexă decât se credea iniţial – acesta presupune ambele atribute : consensul şi diversitatea ; poporul este cel care a ales guvernanţii, dar şi acea parte a populaţiei care s-a opus alegerii acestora. Chiar şi în cazul minorităţilor permanente (de exemplu, minorităţile etnice), trebuie să se asigure exercitarea drepturilor fundamentale ale omului ; democraţia nu se poate rezuma la o distribuţie pur statistică. Democraţia reprezintă un sistem de valori împărtăşit de toţi cetăţenii, deci bazat pe comuniunea valorilor democratice şi egalitatea în drepturi a tuturor cetăţenilor, fundamentat de o democraţie socială şi economică. Din păcate, îndeosebi în ţările în curs de dezvoltare, inegalităţile sociale şi economice limitează realizarea egalităţii politice. „Sărăcia, marginalizarea şi excluderea socială sunt incompatibile cu democraţia autentică. În ultimă instanţă, inegalitatea socială şi economică devine o formă de inegalitate politică." (Mucchielli, 1972)

Pentru a compensa limitele funcţionale ale justiţiei, democraţia face apel la *echitate*, „adevărata justiţie" care cere să se aplice „spiritul şi nu litera legilor" ; propunându-şi să completeze şi să umanizeze justiţia, principiul echităţii ţine cont de justiţia umană. Spre deosebire de justiţia instituţionalizată, reprezentată printr-o femeie legată la ochi care nu are voie să vadă persoanele judecate, echitatea dă o şansă în plus celui care deja este defavorizat de la natură sau din considerente culturale. „Justiţia temperată de înţelegere are milă de cel slab, de văduve şi săraci." (Aristotel)

Democraţie înseamnă mai ales a respecta individualitatea – pe fiecare aşa cum este, în reperele sale existenţiale – şi a-l valorifica într-o manieră eficientă sieşi şi comunităţii. Aici apare esenţială legătura de conţinut între educaţia civică şi cea interculturală ; de fapt, educaţia interculturală este condiţionată de tipul de democraţie acceptat (sau căutat) la un moment dat de către o societate şi, implicit, de conţinuturile educaţiei civice aferente.

2.2. Cultura

Acest termen a fost cel mai bine delimitat în lucrările ce abordează educaţia interculturală, dată fiind implicaţia inerentă a conceptului în elaborările strategice ale acestei noi dimensiuni educaţionale. Trebuie însă insistat asupra faptului că, de cele mai multe ori, oamenii (indiferent de poziţia socială, de pregătirea şcolară ş.a.) nu sunt obişnuiţi să accepte că sunt diferiţi – nu doar din considerente genetice de necontestat, ci şi după standarde valorice ; nici un etalon axiologic nu ne poate considera identici (*cf.* Cucoş, 2000).

Aceste termen este folosit cu mai multe sensuri, în funcţie de contexte şi utilizatori. Definiţia de dicţionar trebuie explicitată valabil şi pentru un posibil demers de fundamentare epistemică a educaţiei interculturale, drept pentru care aportul adus de C. Cucoş în lucrarea sa *Educaţia. Dimensiuni culturale şi interculturale* este cu adevărat merituos, precizarea multiplelor definiţii începând cu cele şase tipuri de definire sugerate de Kluckhohn încă din 1954.

În sens larg, cultura reprezintă un ansamblu de : mituri, valori, norme ; obiceiuri şi tradiţii ; modele de acţiune, comportamente şi atitudini. Aceste elemente devin manifeste în relaţiile dintre memebrii unei societăţi sau grup social, dar şi între aceştia şi membrii altor grupuri socio-culturale ; prin elementele sale, cultura permite acestor indivizi să convieţuiască, să trăiască împreună.

Jean Ladrière, filosof şi sociolog al culturii, ne precizează sistemele ce alcătuiesc structural conceptul larg de cultură : a) sisteme de reprezentări ; b) sisteme de normative ; c) sisteme ce ţin de expresivitatea grupului cultural ; d) sistemul acţional (atitudini şi comportamente)[2].

După cum se ştie, cultura este circumscrisă unor coordonate de determinare (spaţiul geografic ; numărul şi tipul de relaţii cu alte grupuri umane ; istoria comună de secole adunată ; limba vorbită ; structura organizaţională a grupului ; concepţia despre lume şi om şi religiile la care se aderă ; deţinerea şi modul de exercitare a puterii în grupul respectiv ; nivelul şi modalităţile de educare a tinerilor, moduri de petrecere a timpului liber etc.). Fiind un fenomen dinamic, cultura se reconstruieşte permanent, valorificând experienţa fiecărei generaţii şi chiar a unor subgrupuri aparţinând aceleiaşi comunităţi socio-culturale.

Apariţia termenului de „subcultură" cu o accepţiune nouă astăzi impune o grijă deosebită faţă de această perspectivă a conceptului : în dicţionarele de sociologie, prin „subcultură" se desemnează cultura unui grup mai restrâns în comparaţie cu o cultură dominantă (de exemplu, cultura unor minorităţi etnice, a grupurilor cu apartenenţă religioasă diferită de cea a grupului majoritar, membrii unei generaţii etc.) ; impropriu, denumim astăzi cu termenul de „subcultură" acea „cultură de tejghea" (*cf.* O. Paler), ea putând intra în sensul acestui concept doar în consideraţia grupului minoritar căreia îi aparţine (care trebuie deci bine determinat).

Cultura este considerată un nivel apriori, transmis pe multiple canale către tânăra generaţie – „un prealabil la ivirea unor evenimente sau situaţii multiple". (Cucoş, 2000) Ea este „determinantul care determină" (Demorgon, 1989, *apud* Cucoş, 2000, p. 57), adică acel element împărtăşit celor din jur care impune şi susţine transformări sociale evolutive. După Camillari (1990), cultura este „o formaţiune care se construieşte (...) în funcţie de provocările mediului" (p. 567) ; în acelaşi timp, Camillari surprinde o dimensiune a culturii extrem de importantă pentru educatori – „un ansamblu de dispoziţii destinate a răspunde" provocărilor mediului.

„Multiculturalism" şi „interculturalism" sunt doi termeni care, deşi deseori utilizaţi ca sinonimi, prezintă o serie de diferenţe ce pot fi puncte de plecare distincte în elaborări educaţionale.

Multiculturalitatea face trimitere la un nivel general al problematicii – diferite grupuri socio-culturale vieţuiesc într-un spaţiu fizic comun fără a-şi propune în mod explicit să

2. Ladrière J. (1977) : *Les enjeux de la rationalité*, Aubier-Montaigne, UNESCO, Paris.

comunice şi să coopereze, adică fără să stabilească în mod intenţionat şi planificat relaţii de schimb sau de cunoaştere reciprocă. Societăţile multiculturale sunt realităţi date, existente *în care oamenii aparţinând unor grupuri diferite intră în contact întâmplător, atunci când situaţii concrete de viaţă o impun. Pluralismul moral şi religios nu exclude existenţa unui set comun de valori şi principii care să întemeieze identitatea civică în spaţiul fizico-social respectiv, dincolo de identitatea etnică sau religioasă. Toleranţa reciproc dezvoltată de grupurile implicate este una de tip pasiv ; fiecare este mai degrabă centrat pe sine, ceilalţi fiind deseori consideraţi o ameninţare pentru identitatea grupului propriu. În acest caz, mai multe culturi există în acelaşi spaţiu, acelaşi mediu, fără a avea conflicte, dar şi fără a dezvolta relaţii permanente şi consistente de schimb şi cooperare ; matematic vorbind, sunt comunităţi tangente, rareori devenind secante, şi aceasta doar în cazuri extreme sau cu totul neintenţionat.*

Multiculturalismul ne aduce astfel într-o zonă ce necesită din nou explicitări terminologice : identitate, pluralism, toleranţă...

Ceea ce este important de reţinut în acest context este că, în zilele noastre, societăţile *monoculturale* pure sunt imposibil de menţinut, dată fiind libera circulaţie a oamenilor (trebuie precizat fenomenul migraţiei care a bulversat orice statistică prospectivă), utilizarea pe scară largă a mijloacelor de comunicare în masă (un aport deosebit la relaţionarea rapidă şi-au adus mijloacele ultramoderne de comunicare multimedia). Aceste repere – nefiind singurele – determină apariţia societăţilor mozaic, în care elemente ale culturii autohtone se îmbină (uneori insesizabil) cu aspecte ale culturii altor grupuri. Acelaşi lucru se poate petrece şi în cazul istoriei personale (individuale) : puţini indivizi pot susţine apartenenţa în manieră *pură* la o anumită religie, naţionalitate, etnie etc. Chiar în cadrul culturilor dominante, aparent stabile şi coerente în interior, pot apărea la un moment dat indivizi care nu se mai conformează (tuturor) normelor acceptate de majoritate ; ei se constituie în subgrupuri şi îşi cer drepturi, respect şi apreciere pentru elementele subculturii construite. Claude Lévi-Strauss susţinea un fapt interesant pentru educaţie, în special pentru cea interculturală (care presupune intervenţie) : „descoperirea celorlalţi înseamnă descoperirea relaţiilor, a punctelor comune, şi nu a barierelor".

Bernard Lewis considera că *interculturalismul* implică înţelegerea, aprecierea şi valorizarea culturii proprii, precum şi respectul bazat pe o informare autentică şi pe construirea curiozităţii faţă de cultura etnică a celuilalt. Este un concept ce desemnează procesul complex de preţuire a altor culturi – nu în sensul aprobării în toate aspectele acestora, ci al tendinţei de a vedea modul în care o cultură poate fi izvor de valoare pentru proprii ei membri, dar şi pentru cei care aparţin altor grupări culturale.

Comunităţile interculturale sunt grupuri culturale, etnice, religioase etc. care trăiesc în acelaşi spaţiu, întreţin relaţii deschise de interacţiune, schimb şi recunoaştere mutuală, respectând valorile, tradiţiile şi modurile de viaţă ale fiecăruia. Nivelul concret, cotidian este cel care întreţine şi defineşte interculturalismul, experienţa diversităţii culturale trăită în modul cel mai firesc, sesizat în contactele realizate nu din considerente programatice şi planificări strategice, ci prin schimburile şi împrumuturile derulate la nivelul micro (individualizat) – şi care sunt apoi asimilate, acceptate de către grupul socio-cultural lărgit.

Interculturalitatea este un proces ce se produce la intersecţia dintre culturi, nefiind un scop în sine, dar care poate deveni o finalitate atunci când sunt sesizate transformări nefireşti sau comportamente nefaste la acest nivel de intersectare a culturilor.

Pluralismul cultural înseamnă tocmai intersecatrea şi dialogul dintre mai multe culturi cu geometrie variabilă (cu graniţe maleabile şi nu rigide, permanente). În societăţile interculturale, cultura este o realitate vie, în reconstrucţie şi redefinire permanentă. În educaţia multiculturală accentul se pune pe intervenţii, măsuri ce vizează coexistenţa sau alăturarea elementelor implicate; educaţia interculturală ţine de *cooperare, de acţiune conjugată* (*cf.* Mitter, 1992, *apud* Cucoş, 2000). Nu putem decât să subscriem afirmaţiei Michellinei Rey (1996), după care o lume viabilă astăzi înseamnă apelul la logica *inter*, în detrimentul logicii *mono*.

Conchidem analiza celor două concepte subiacente celui de cultură apelând din nou la lucrarea dlui C. Cucoş, în care se precizează că „şcoala ca instituţie publică trebuie să fie plurală, să reunească şi să recompună pluralitatea intrinsecă a culturii, să vină în întâmpinarea diversităţii (...) publicului său. Miza interculturală ar consta în ce să faci în aşa fel încât pluralitatea culturală să nu se insinueze ca o juxtapunere (...), ca o realitate fixă şi construită pe separări şi închideri reciproce". (Cucoş, 2000, p. 121) Cultura şcolii este una dintre modalităţile – deloc pasive – de realizare a educaţiei interculturale.

Nivelurile educaţiei multiculturale (în literatura americană, diferenţierea celor doi termeni, multi- şi interculturalism, vine tocmai din semnificaţia celor două prefixe de substantivizare; prin simpla alăturare a două sau mai multe culturi, indiferent de dimensiunile de influenţare a lor, multiculturalitatea este considerată imobilă faţă de educaţia interculturală, imobilism datorat tocmai multiplicităţii apartenenţelor culturale) identificate de specialişti în domeniu (şi preluate astăzi în programele de intervenţie la nivelul populaţiei rrome din diverse state europene) sunt:

1. *educaţia monoculturală* – punct de plecare în care structurile şcolare, politicile educaţionale, curricula şi materialele didactice, chiar şi strategiile educaţionale sunt reprezentative doar pentru cultura dominantă;
2. *starea de toleranţă* – diferenţele sunt suportate, trecute cu vederea; terenul este alunecos, în sensul că există probabilitatea ca ceea ce astăzi este tolerat, mâine să fie respins;
3. *starea de acceptare* – în care diferenţele sunt cunoscute şi recunoscute, nemaifiind negate sau respinse fără apel;
4. *respectul* – se manifestă prin admiraţie şi apreciere faşă de diversitate; diferenţele dintre elevi constituie puncte de plecare în activităţi educative;
5. *afirmare, solidaritate* – este nivelul la care este evidentă preocuparea pentru echitate şi justiţie socială. Atingerea acestui ultim nivel este însă condiţionată de intervenţii interculturale în educaţia elevilor – multiculturalitatea devine obiectiv al intervenţionalului intercultural (nu doar meditaţiile cu toţi membrii comunităţii pentru a găsi răspunsuri la întrebarea „Cum putem construi împreună o lume mai bună?" pot determina schimbări de atitudini şi la nivel comportamental).

În contrabalanţă, iată care sunt etapele majore ale *educaţiei interculturale* cu copii şi tineri (*apud* Cucoş, 2000, p. 240):

a) a-i ajuta să câştige capacitatea de a recunoaşte inegalitatea, injustiţia, rasismul, stereotipurile şi prejudecăţile;
b) a le da cunoştinţe şi abilităţi care să-i ajute să înfrunte şi să schimbe aceste mecanisme aberante care mai apar şi astăzi în societăţile mozaicate în care trăim, fie că ne place, fie că nu; tinerii trebuie să le poată face faţă în cadrul societăţii (acel comportament prosocial, determinant în societăţile deschise, prezis de psihologii în domeniul social).

2.3. *Cetăţenie*

Prin „cetăţenie" se înţelege statutul politic şi juridic al cetăţeanului titular de drepturi recunoscute de statul de care aparţine. Pentru a-şi putea exercita acest statut, cetăţeanul trebuie să aibă un corp minim de competenţe sociale şi politice, numit cultură civică. *Democraţia nu poate exista fără cetăţeni, iar cetăţenii nu se manifestă ca atare decât în condiţiile în care sunt capabili să-şi asume anumite drepturi şi responsabilităţi, să contribuie deci la realizarea rolului colectiv numit* cetăţenie.

Elemente ce pot deveni subiecte de dezbatere comună pentru sociologie şi educaţie civică (implicit interculturală) : relaţia dintre cetăţenie şi naţionalitate ; elementele componente ale cetăţeniei ; multiculturalitatea şi cetăţenia multiplă ; tradiţia liberală şi tradiţia republicană în abordarea cetăţeniei ; socializarea şi socializarea politică.

Viziunea liberală asupra cetăţeniei determină selectarea unor trăsături ale acesteia, dintre care :

- cetăţenia este un statut relativ, realizat în mod diferit de diverse persoane, în locuri şi momente diferite ;
- cetăţenia presupune că toţi indivizii sunt egali în drepturi ; realitatea nu este decât o aproximaţie imperfectă a acestui ideal ;
- sistemul drepturilor şi libertăţilor civice protejează indivizii, astfel încât aceştia nu au nevoie să le invoce în fiecare situaţie cotidiană ; cetăţenii care nu intră în stări conflictuale cu statul se manifestă doar în situaţii electorale sau ca plătitori de impozite.

În *viziune republicană*, cetăţenia primeşte o altă serie de caracteristici :

- relaţiile dintre cetăţeni sunt la fel de importante ca şi relaţiile dintre cetăţeni şi stat ; cetăţenia înseamnă viaţă comunitară şi responsabilitate comună ;
- cetăţenia presupune loialitate faţă de propria ţară ;
- cetăţenia înseamnă un bun echilibru între drepturi şi responsabilităţi ;
- activităţile în serviciul public nu trebuie neapărat recompensate ; spiritul comunitar înseamnă solidaritate, voluntariat şi activităţi filantropice.

Aceste două perspective tradiţionale asupra cetăţeniei au în comun cel puţin două elemente de definire :

- cetăţenia apare ca participare la o comunitate politică, posibilă prin calitatea de membru al acelei comunităţi ;
- cetăţenia reprezintă un statut juridic ce reglementează raporturile individului cu statul sau relaţiile dintre cetăţeni şi grupurile sociale ; ambele definesc acest statut pe baza principiilor drepturilor naturale.

Diferenţele sunt date de entitatea politică de referinţă : individul, în cazul cetăţeniei liberale ; comunitatea, în cazul cetăţeniei clasice.

În cursul său de *Cultură civică* (1999), C. Bârzea ne prezintă ca definiţie esenţială pe cea dată de Marshall în 1950, care încearcă să combine cele două tradiţii în jurul a trei concepte de bază : *apartenenţa* (la o comunitate politică), *drepturile* şi *responsabilităţile*. Rezultă astfel o definiţie „mixtă", care ţine seama atât de definiţia clasică, cât şi de cea liberală : „Cetăţenia este un statut garantat tuturor celor care sunt membri cu drepturi depline ai unei comunităţi. Toţi cei care beneficiază de acest statut sunt egali în ce priveşte respectarea drepturilor şi responsabilităţilor care decurg din statutul respectiv". Acelaşi Marshall descrie structural rolul de cetăţean prin trei componente interdependente

(1950, pp. 10–11, *apud* Bârzea, 1999) – descriere destul de controversată astăzi, în special datorită lipsei de compatibilitate a celor trei componente la nivelul conţinutului :

- *dimensiunea civică*, rezultată din drepturile şi libertăţile conferite individului (este interpretarea liberală a cetăţeniei, la care ne-am referit mai sus) ;
- *dimensiunea politică* se referă la participarea la exercitarea puterii politice (îndeosebi prin accesul la decizia colectivă) ;
- *dimensiunea socială* se referă la repartizarea bunăstării şi a poziţiilor sociale.

Apare clar faptul că cetăţenia reprezintă un set de roluri – dar, ca şi democraţia, constituie un ideal. Cetăţenia asigură o mai bună coeziune şi participarea mai echitabilă la deciziile publice şi la distribuirea bunăstării, chiar dacă nu reuşeşte să elimine inegalităţile şi stratificarea socială, inclusiv pe considerente culturale. Statutul de cetăţean trebuie completat cu o condiţie esenţială : asigurarea unor standarde minime ale condiţiilor de viaţă şi de muncă, pentru toate populaţiile unei societăţi mozaicate sau multiculturale.

Ca fiinţă socială, omul se află totdeauna într-o *situaţie socială* căreia trebuie să-i răspundă, faţă de care trebuie să reacţioneze. *Comportamentul social* reprezintă tocmai *ansamblul faptelor şi reacţiilor prin care subiectul uman răspunde solicitărilor din mediul social* (civic, casnic, profesional). În timp ce comportamentul reflectă latura exterioară, obiectivată a reacţiei de răspuns, motivele, intenţiile, trebuinţele, scopurile, aspiraţiile şi trăirile reprezintă latura internă, subiectivă a acestei reacţii. Indiferent de cât de primitivă ar fi societatea la un moment dat, conduita socială evidenţiază un anumit tip de raportare a subiectului uman la sistemul de valori şi norme al societăţii respective. Sistemul de valori şi norme este pentru societatea umană o sinteză pe latura pozitivă a experienţei sale trecute şi un sistem de ghidare pentru experienţa sa prezentă şi viitoare. Experienţa socială este cea care instituie, selectează şi validează sistemul de valori şi norme. Civilizaţia este un rezultat al unui îndelungat şi dificil proces de îmbogăţire şi înnobilare a conţinutului valoric al existenţei umane.

Norma socială reprezintă o regulă de comportare, un model care se cere aplicat în situaţii sociale repetabile. Existenţa normelor şi respectarea lor este deosebit de importantă pentru viaţa unei societăţi, deoarece conduita socială capătă astfel un caracter relativ stabil, previzibil şi dezirabil (deci referenţial).

Normele de conduită civilizată se deosebesc de cele care fundamentau relaţionarea într-o societate primitivă printr-un grad înalt de raţionalitate, cuprindere, diferenţiere, finalitate şi eficienţă, caracteristici pe care trebuie să le însumeze orice cod de comportare civilizată :

- *Raţionalitatea* normelor de conduită civilizată constă în fundamentarea logică şi axiologică ce le justifică existenţa (normele sunt considerate necesare şi logic justificate, iar axiologic, ele sunt direcţionate şi confundate cu un set de valori pozitive – corectitudine, punctualitate, altruism, toleranţă etc.). Raţionalitatea sporită conferă sistemului de norme coerenţă, stabilitate şi consecvenţă.
- *Cuprinderea* normelor se referă la faptul că ele acoperă întreaga diversitate a situaţiilor sociale semnificative. Este foarte important ca setul de norme sociale să poarte această caracteristică, deoarece un sistem normativ incomplet poate determina un comportament social confuz, reacţiile societăţii la acest comportament fiind, de asemenea, palide, insuficient de categorice.
- *Diferenţierea* normelor şi a sancţiunilor se impune datorită diversităţii domeniilor vieţii sociale într-o societate civilizată şi a complexităţii situaţiilor sociale generate

firesc de aceasta. Astfel, normele generale trebuie mai bine precizate, în funcţie de sfera social-umană în care se aplică firesc, obiectul şi subiectul acţiunii, scopul şi împrejurările acesteia (normele *să nu furi* şi *iubeşte-ţi aproapele* etc. au prevederi şi sancţiuni diferenţiate). Sistemele de norme sunt mult mai bine instrumentalizate datorită acestei caracteristici, văzută ca un criteriu de concepere a codurilor normative (cod juridic, decalogul – cod moral-religios, coduri deontologice ale profesiilor etc.).

- *Finalitatea* superioară a normelor de conduită civilizată constă în faptul că ele apără şi promovează un sistem superior de valori (faţă de comunităţile primitive) ; valoarea supremă este considerată a fi omul – astfel, sistemul normativ al oricărei societăţi civilizate se va fundamenta, în desfăşurarea cerinţelor sale, pe umanism.
- *Eficienţa* unui sistem de norme constă în capacitatea acestuia de a se face respectat. Concret, eficienţa este strâns legată de respectarea acestor caracteristici de organizare, precum şi de conceperea unui sistem de sancţiuni (pozitive sau negative) cuprinzător, divers şi adecvat situaţiilor.

Cunoaşterea şi respectarea normelor sociale constituie un indicator sintetic al gradului de civilizaţie, iar atitudinea corectă faţă de aceste seturi de norme constituie o cale a înfăptuirii progresului material şi spiritual al unei societăţi şi un mijloc de susţinere a realizării de sine, a împlinirii fiecărui individ, membru în această societate.

2.4. Dreptate

Dreptatea este un termen revendicat în acelaşi timp de justiţie, morală şi politică. Toate aceste abordări pleacă de la un sens comun, după care dreptatea este situaţia în care sunt respectate drepturile sau regulile. Această accepţiune îşi are originea în cuvântul grec „diké", care desemna deopotrivă justiţie, echitate, reparaţie şi judecată.

„Problema dreptăţii apare în momentul în care o persoană intră în raport cu o altă persoană (în acest sens, metafora balanţei exprimă perfect principiul dreptăţii ca raport între două părţi)." (Bârzea, 1999) În această perspectivă, filosofia politică s-a concentrat îndelung asupra dilemei dacă omul este „bun" ca atare sau devine „rău" doar în raport cu semenii săi.

Dreptatea este legată de o anumită ordine socială, care fixează reguli sau criterii de conduită şi care este creată şi exercitată de autorităţile publice. Această ordine de drept conţine propriile mijloace de constrângere ce forţează respectarea regulilor instituite. Astfel definită, dreptatea desemnează în acelaşi timp un ideal universal (corolar al egalităţii), o stare de fapt (o anumită ordine socială apărată de justiţie) şi o virtute personală (calitatea celor care respectă regulile şi îşi îndeplinesc riguros îndatoririle). Aceste trei sensuri au în comun ideea de rigoare raţională, dată de aplicarea consecventă a unor norme, de o stare echitabilă şi de rectitudinea unei conduite – pe scurt, dreptatea are în vedere egalitatea în drepturi a tuturor persoanelor.

Inspirându-se din criteriile matematice de egalitate, Aristotel a identificat trei forme de dreptate, recunoscute ca valabile şi în dreptul modern ; dreptatea comutativă, dreptatea distributivă şi dreptatea corectivă. Din aceste trei forme clasice decurg trei atribute ale dreptăţii : *egalitate*, *merit* şi *imparţialitate* – concepte ce trebuie studiate pentru a putea fi valorificate în programele de educaţie interculturală ; este ştiut faptul că nu putem realiza criteriile dreptăţii „printr-un tratament de omogenizare forţată", de nivelare

impusă a membrilor unei societăţi. Singurul mod de egalizare forţată se produce în urma unor fapte reprobabile (*post factum*) – pornind de la egalitatea cetăţenilor în faţa legilor propriei ţări, putem interveni cu elemente ale dreptăţii corective ca mecanism de descurajare a abuzurilor şi nedreptăţilor.

O paralelă utilă pentru intervenţiile educaţionale de prevenire a infracţionalităţii (şi nu numai) ne oferă C. Bârzea în cursul său, pornind de la ideea că morala şi dreptul au viziuni diferite asupra dreptăţii. Iată elementele pe care le-am considerat tangenţiale cu scopul lucrării noastre:

- morala depăşeşte cadrul social (ea se aplică la individ sau la relaţiile omului cu Dumnezeu);
- morala ia în considerare atât actele propriu-zise, cât şi intenţiile şi dorinţele, chiar şi cele ascunse;
- morala se adresează doar persoanelor fizice, singurele dotate cu conştiinţă, pe când dreptul ia în considerare şi grupurile şi comunităţile sociale;
- cu excepţia moralei pozitive inspirate de cuvântul revelat (comandamentele biblice), sursa moralei este în interior, în conştiinţa individuală a fiecăruia; în schimb, regulile dreptului sunt impuse din exterior, în urma unor convenţii sociale;
- morala nu operează cu constrângeri directe sau sancţiuni propriu-zise; execuţia forţată a unui precept moral ar elimina tocmai ceea ce este mai important, anume caracterul conştient şi asumat al actelor morale (*cf.* Bârzea, 1999).

Dincolo de relaţia juridică, ce stabileşte vinovăţia sau nevinovăţia în raport cu anumite acte sau intenţii, dreptatea implică relaţii extralegale, fenomene de conştiinţă individuală sau opinia publică. În acest fel, ca sentiment, dreptatea se confundă cu umanismul, caritatea şi solidaritatea. De altfel, Aristotel a anticipat acest raport, afirmând că dreptatea strict matematică trebuie coroborată cu „philia" (sentimentul de bunăvoinţă reciprocă între persoane). Dreptatea instituie o măsură comună (legea), iar caritatea inspiră înţelegerea individuală a situaţiilor.

Codificarea dreptăţii în raport cu o anumită ordine socială nu trebuie să ne facă să uităm esenţa sa, care ţine de un proiect uman, de un anumit tip de societate, de cei care fac legile – deci ţine şi de o valoare perenă a omenirii. Construcţia termenului „dreptate" (în special „dreptate socială") nu poate fi evitat în cazul unei strategii de educaţie interculturală. Aici apare rolul major al educaţiei în formarea conştiinţei sociale la nivelul fiecărui membru al societăţii, mai ales în cazul comunităţilor multiculturale, în care oricând se pot ivi situaţii care să degenereze în inegalităţi; a lăsa la voia întâmplării dreptatea socială înseamnă a provoca atitudini nefaste, respectiv contrariul teleologic al educaţiei multi- sau interculturale.

2.5. Libertatea

Problema *libertăţii* în filosofie, etică sau sociologie a fost abordată din cel puţin trei perspective distincte:

1) cea *a limbajului comun*, prin care libertatea devine caracteristică a acţiunilor intenţionate de individul uman. În acest caz, a fi liber înseamnă a acţiona conform propriei motivaţii, fără o constrângere exterioară; libertatea este o particularitate a subiectului responsabil;

2) din perspectiva nivelului *moral şi politic* de delimitare, libertatea desemnează o exigenţă, o valoare, o aspiraţie, deci *un nivel dorit* al conduitei care nu există încă în realitate ; libertatea devine contextuală, astfel încât se vorbeşte mai degrabă de libertăţi : civile, politice, economice şi sociale. Aceste libertăţi nu exprimă atât libertatea de a face sau nu ceva (sensul pragmatic), cât dreptul de a întreprinde sau nu o acţiune. Pentru a putea dezvolta un anumit comportament, nu este suficientă intenţia sau motivaţia individuală, ci trebuie ca societatea şi instituţiile sale abilitate *să accepte* această acţiune în virtutea unor drepturi sau criterii publice – *libertăţi publice* ;
3) din perspectiva nivelului dat de *sensul ontologic*, libertatea este *un mod de a fi*, astfel încât demersul pe această temă caută răspunsuri la întrebarea : Cum trebuie construită realitatea, astfel încât să ne asigure libertatea de acţiune şi gândire ? Sau : Cum trebuie să fie această realitate pentru ca omul să devină responsabilul propriilor acte ? Cum trebuie organizată realitatea, astfel încât să permită un demers de emancipare morală şi publică ?

Libertatea morală şi politică este definită prin enunţuri contextualizate :
– definiţia negativă, după care libertatea este absenţa constrângerii ;
– definiţia prin aspectul plural, conform căreia există tot atâtea libertăţi câte constrângeri sunt ; este sensul folosit de filosofii greci, după care a fi liber înseamnă a te bucura de instituţiile cetăţii.

De obicei, în lucrările de sociologie, deşi se împrumută elementele de definire din filosofie, se foloseşte cu predilecţie pluralul (libertăţile civile sau libertăţile publice) pentru a sugera diversele ipostaze ale libertăţii în viaţa publică. Astfel, există :
– *libertăţi personale*, care se bazează pe dreptul fiecărui individ la securitatea propriei persoane, a locuinţei, a corespondenţei – pe scurt, dreptul fiecăruia la propria viaţă personală (*privacy*) ;
– *libertăţile economice*, care decurg îndeosebi din regimul proprietăţii : iniţiativa şi proprietatea particulară sunt riguros respectate în societăţile democratice ;
– *libertăţile politice*, care implică dreptul de participare la deciziile colective (dreptul la expresie liberă, asociere, vot etc.) ; nici o persoană nu poate fi supusă intimidării, hărţuielilor, şantajului şi oricăror presiuni care să afecteze libertăţile politice.

Exercitarea libertăţilor publice presupune două condiţii : pe de o parte, acceptarea ideii că persoana umană este *autonomă*, atât în raport cu ceilalţi, cât şi cu puterea ; pe de altă parte, *instituirea unui sistem de protecţie legală împotriva constrângerilor* care ameninţă această autonomie. De fapt, idealul democratic poate fi rezumat ca un proiect de emancipare a persoanei umane. Toate „Declaraţiile" asupra drepturilor omului pleacă de la postulatul că oamenii se nasc şi devin liberi. Instituţiile politice nu trebuie să îngrădească această libertate naturală a fiinţei umane, ci, dimpotrivă, să o promoveze şi să o dezvolte astfel încât libertatea unui individ să nu restrângă sau să ameninţe libertatea altcuiva. Pentru aceasta, cel mai bun sistem de protecţie este asocierea tuturor persoanelor la decizia publică, care este principiul fundamental al democraţiei. Astfel concepută, democraţia este un sistem de protecţie a libertăţilor care conciliază ordinea şi autonomia, solidaritatea şi iniţiativa personală, libertatea şi egalitatea. Spre deosebire de libertatea metafizică (concept filosofic cu predilecţie), libertatea civilă este o formă concretă de participare la viaţa publică. Societatea democratică, mozaicată ca dimensiune culturală,

încearcă să armonizeze libertatea şi autoritatea, sfera publică şi viaţa privată, libertatea şi coeziunea socială, libertăţile individuale şi cele colective.

a) Libertatea şi autoritatea

Într-un sistem social democratic, autoritatea şi libertatea se limitează reciproc. Autoritatea celor ce guvernează la un moment dat nu împiedică realizarea practică a drepturilor şi libertăţilor personale. Puterea este supusă unui control permanent atât prin justiţie, cât şi prin sistemul electoral sau prin controlul exercitat de societatea civilă (forma cea mai bine structurată de manifestare a libertăţilor publice) ; în orice moment, autoritatea trebuie să dea socoteală pentru actele sale. Pe de altă parte, libertatea individului nu este nelimitată – „o persoană responsabilă pentru conduita sa se autolimitează astfel încât libertatea sa să nu devină sursă de constrângere în exercitarea libertăţilor altor cetăţeni, la fel de liberi şi autonomi." (Bârzea, 1999, p. 87)

Pot exista însă şi situaţii în care un grup minoritar devine purtător de autoritate (politicieni, grup etnic majoritar, elite intelectuale în domenii prescrise ale culturii etc.) ; în acest caz, indivizii trebuie să apeleze la competenţe sociale dobândite în şcoală ; ordinea socială trebuie să se bazeze pe interdependenţa şi interacţiunea libertăţilor individuale, garantate de statul de drept.

b) Sfera publică şi viaţa privată

Viaţa socială comportă un spaţiu civic comun, în care coexistă interesele individuale, interesele de grup (minoritar) şi interesele generale. Instituţiile publice au menirea de a apăra în acelaşi timp ordinea publică şi viaţa personală a fiecărui cetăţean, de a prescrie limitele de toleranţă dincolo de care instituţiile publice au dreptul să intervină în viaţa personală sau în intimitatea unui individ. Imixtiunea statului în sfera privată se produce doar atunci când este ameninţată ordinea publică şi constrângerea libertăţilor civile ale altor persoane, la care se poate ajunge şi din lezarea unui drept (realitate sau aparenţă) ce ţine de minoritatea căreia îi aparţine individul infractor.

c) Libertatea şi coeziunea socială

Este ştiut faptul că viaţa socială nu se reduce la suma libertăţilor individuale. Societatea nu rezultă din juxtapunerea unor individualităţi-segmente autonome şi egoiste, care beneficiază de libertăţi, protecţie socială şi dreptul la viaţă privată. Dimpotrivă, societatea democratică presupune participare, responsabilitate comună şi solidaritate. Exercitarea drepturilor omului, care sunt drepturi individuale prin excelenţă, nu înseamnă atomizarea societăţii şi transformarea ei într-o masă de indivizi izolaţi sau de grupuri disparate. Drepturile omului presupun *participare civică*, deci interes şi implicare în viaţa publică. Această participare comportă forme de organizare socială, aşa cum sunt comunităţile, organizaţiile ad-hoc, grupurile de interese sau partidele politice. Cercetările de sociologie politică demonstrează directa proporţionalitate între *oportunităţile de exprimare a libertăţilor publice* şi *gradul de coeziune socială*, dimensiune valabilă şi din perspectiva grupurilor minoritare etnic (cultural, în general) – ne amintim de unitatea în faţa unui vrăjmaş mai puternic, în cazul cetelor iniţial disparate !

d) Libertăţile individuale şi libertăţile colective

Libertăţile publice sunt libertăţi individuale, dar forma lor de manifestare este colectivă. Când vorbim de libertăţi politice sau civile, folosim pluralul tocmai pentru a evoca această manieră pluralistă şi colectivă de coexistenţă a libertăţilor individuale. Libertăţile individuale sunt garantate numai în raport cu libertăţile tuturor cetăţenilor, fiind acceptabile doar în măsura în care interacţionează şi sunt coroborate cu libertăţile colective. Iată încă un motiv pentru care educaţia trebuie să primească şi această dimensiune interculturală – cunoaşterea libertăţilor individuale şi cele ale grupului minoritar de care aparţii pot deveni un bun suport de devenire socială.

2.6. Socializarea

Fiecare individ se naşte într-o anumită cultură, iar pentru a vieţui în cadrul acestei culturi, trebuie ca pe tot parcursul vieţii să înveţe elementele ei de bază, să înţeleagă şi să utilizeze normele şi regulile ce fac posibilă integrarea în cultura respectivă – pe scurt, pentru a aparţine ca intern unei culturi trebuie să-i cunoşti şi să-i respecţi valorile (sub toate formele pe care acea cultură le „distribuie" membrilor ei). Procesul prin care se realizează acest transfer al culturii de la generaţiile adulte către noile generaţii poartă numele de *socializare*.

Dicţionarele de specialitate definesc *socializarea* ca un proces prin care o persoană învaţă şi îşi apropie experienţele socio-culturale, le asimilează şi le foloseşte în raport cu mediul socio-cultural în care trăieşte. Astfel definită, socializarea se apropie de concepte asemănătoare, dar diferite, precum *integrarea socială*, *adaptarea la mediu*, *conformitatea*, *supunerea în faţa regulilor sociale*, *aculturarea forţată* (*cf.* Mucchielli, 1972, p. 33).

„Fiecare cultură transferă membrilor săi sistemul valoric de bază. Copiii învaţă cum să înţeleagă şi să utilizeze semnele şi simbolurile ale căror înţelesuri se pot schimba arbitrar de la o cultură la alta. Fără acest proces, copilul nu va fi capabil să existe într-o cultură dată ; [...] un exemplu banal : imaginează-ţi ce s-ar întâmpla dacă copiii nu ar înţelege rolul luminii roşii a semaforului..." (*Pachet educaţional...*, 1998, p. 27)

Ca proces interactiv de comunicare, socializarea presupune o dublă ipostază :

1) achiziţionare de elemente socio-culturale ale mediului proxim ;
2) construirea de structuri specifice de personalitate utilizând noile elemente pe care le incorporăm elementelor deja existente.

La baza acestui schimb permanent şi bidirecţional stă componenta esenţială a culturii – valoarea. Prin valori este realizată transmiterea şi asimilarea culturii de către generaţiile tinere. Raportul individului cu mediul ambiant este unul bidirecţional, prin faptul că socializarea implică două direcţii de realizare :

- socializarea propriu-zisă, constând din sprijinul acordat tânărului pentru a-şi *interioriza* valori, norme, reguli, tradiţii etc. (integrarea socială, socializarea) ;
- exprimarea acestei interiorizări la nivelul conduitei cotidiene, deci o *exteriorizare* ce poartă amprenta individualităţii „atinse" de propria cultură (individualizarea, adaptarea cerinţelor sociale la structura proprie).

Agenţii implicaţi în socializare sunt numeroşi, dar pentru anii copilăriei, esenţiali sunt : familia, şcoala, mass-media, grupurile de egali (colegii de generaţie), grupurile de interese din cadrul comunităţii ş.a.

Referindu-ne la socializarea politică, putem prezenta contribuţia lui Dekker şi Meyenberg (1991, pp. 39-40, *apud* Bârzea, 1999), care au realizat un tabel cu şapte tipuri de agenţi şi categoriile de persoane/grupuri şi instituţii/organizaţii corespunzătoare:

Agenţii de socializare politică	**Persoane sau grupuri**	**Echivalentul în planul instituţiilor şi organizaţiilor**
1. Grupuri primare. Familia	bunicii, părinţii, fraţii, surorile, vecinii	mediul social
2. Sistemul educativ. Şcoala şi universitatea	profesori colegi	procesul educativ instituţii de formare
3. Biserica	preoţii	servicii de cult
4. Media	prezentatorii actorii ziariştii, formatorii de opinie animatorii, muzica uşoară	TV cinematografia presa scrisă, radioul
5. Internetul		reclamele comerciale, publicitatea politică
5. Prieteni şi camarazi	prietenii tovarăşii de loisir	subculturile experienţele de vacanţă
6. Viaţa activă (piaţa muncii) formarea continuă	patronul managerii formatorii liderii de sindicat	procesul muncii şomajul contractul de muncă sindicatele, compania, concurenţa
7. Sistemul politic	politicienii şi funcţionarii publici liderii politici	partidele politice organizaţiile politice şi serviciile de informare etc.

Trebuie precizat că agenţii de socializare politică pot exercita două tipuri de influenţe:
- *socializarea politică directă*, atunci când experienţele dobândite (cunoştinţe, atitudini, deprinderi, metode de lucru) au o natură socială intrinsecă, explicită (de exemplu, disciplina din curricula obligatorie – cultură civică);
- *socializarea politică indirectă*, atunci când astfel de achiziţii nu au direcţie de socializare politică propriu-zisă, ci devin agenţi cu influenţă educaţională.

De regulă, valorile promovate de familie se centrează pe cooperare şi sprijin reciproc, relaţionare strânsă cu rudele apropiate, cu cei vârstnici, deprinderea unor meşteşuguri tradiţionale, ajutor acordat părinţilor la activităţi zilnice... La şcoală, copiii dobândesc explicaţii general valabile pentru anumite comportamente; aici se confruntă cu o cultură, cu un sistem de valori deseori total diferite de cele deprinse în familie. Pentru a facilita socializarea, şcoala promovează competiţia individuală, încurajează reuşita personală şi condiţionează succesul de însuşirea şi aderarea la valorile majorităţii (în cazul României – români, ortodocşi...). Potenţialul conflict între normele impuse în familie şi cele dobândite în şcoală pot determina zdruncinarea personalităţii copilului şi chiar apariţia eşecului sau abandonului şcolar. Este periculos ca şcoala să reprezinte doar cultura majoritară tocmai pentru că o parte dintre copiii minoritari, neregăsindu-se în respectiva instituţie, nu o respectă şi uneori nu-i văd rostul în viaţa lor.

Diferenţierea între *socializarea primară* – realizată în familie, cea care face trimitere directă la grupul de apartenenţă (cu legături puternice de identitate etnică, religioasă...) – şi *socializarea secundară* – prestată de şcoală, unde copilul vine în contact cu valori şi norme ale culturii dominante, majoritare, valori şi norme pe care trebuie să şi le însuşească pentru a reuşi în plan social – poate fi uneori foarte puternic tuşată. Diferitele grupuri minoritare sunt adesea forţate (dar în manieră intrinsecă, tacită) să adere la regulile majorităţii şi să renunţe treptat la elementele specifice propriei culturi.

Educaţia interculturală este cea care susţine integrarea socială a grupurilor minoritare în mod „paşnic", fără ca acestea să fie nevoite să renunţe la propria identitate. În cadrul culturilor mozaicate de astăzi, trebuie să acceptăm ideea că orice grup socio-cultural poate contribui la îmbogăţirea vieţii comunitare – prin schimbul de elemente identitare, prin dialog şi implicare a tuturor membrilor comunităţii multiculturale.

Societatea civilă este expresia directă a pluralismului şi o componentă indispensabilă a democraţiei ; ea reprezintă deopotrivă *o idee politică* şi *o realitate socială*.

Societatea civilă, considerată ca fiind un indicator principal al guvernării democratice, este definită astfel : „Societatea civilă este reţeaua complexă de asociaţii voluntare constituite în mod liber, diferită şi separată de instituţiile guvernamentale oficiale, acţionând independent sau în parteneriat cu structurile statului. Deşi separată de stat, societatea civilă se supune legilor. Ea reprezintă un domeniu public constituit din persoane private". (Patrick, 1996, p. 6) Această definiţie include de fapt două faţete sau două sensuri comune ale societăţii civile :

- definiţia pozitivă accentuează ideea de a avea mai multe centre de decizie într-o societate democratică (pluralismul) şi nevoia de a rezolva în comun problemele sociale, prin viaţă asociativă, organizare a eforturilor în forme colective (organizaţii, asociaţii, grupuri de presiune), ceea ce conferă mai multă forţă şi protecţie decât acţiunea individului izolat ;
- definiţia negativă pune accentul pe ipostaza de contraputere în raport cu statul ; societatea civilă apare astfel ca o metodă de limitare a puterii oficiale.

După Lijphart, Sartori şi Hermet, societatea civilă este definită ca „sfera interacţiunii dintre stat şi sectorul economic, pe de o parte, dintre stat şi structurile vieţii asociative, pe de altă parte". Din această definiţie – acceptată de cei mai mulţi specialişti – rezultă că societatea civilă cuprinde :

- sfera vieţii private (familia) ;
- sfera vieţii asociative (îndeosebi asociaţiile voluntare : ONG-uri, fundaţii, asociaţii profesionale şi civice) ;
- sfera mişcărilor sociale (grupuri de presiune, mişcări contestatare ecologiste, pacifiste, feministe, antirasiste) ;
- sfera vieţii comunitare (comunităţi etnice, corporaţii, confrerii, comunităţi religioase) ;
- sfera vieţii sindicale (sindicatele) ;
- sfera comunicării publice (mass-media).

Toate aceste componente ale societăţii civile îşi desfăşoară activitatea pe baza următoarelor principii :

- competiţia (legea cererii şi ofertei) ;
- independenţa mijloacelor de comunicare în masă (presa scrisă şi presa vizuală) ;

- recursul la surse autonome de expertiză (elitele, intelectualii independenţi, centrele non-guvernamentale de cercetare şi informare);
- asocierea liberă, pe bază de autoguvernare.

Pentru că gestiunea unor organizaţii sau instituţii economice se face astăzi, în societăţile democratice (sau care tind spre acest statut), sub formă de parteneriat (de exemplu, Guvern + patronat + sindicat), definiţia modernă a societăţii civile ca *realitate socială* apare condiţionată de o dublă triadă:

- societatea civilă – societatea politică – societatea economică;
- sectorul asociativ – sectorul privat – sectorul public.

Ca *idee politică*, societatea civilă a fost deseori abordată în filosofie. Iată câteva repere:

La Aristotel, „societatea civilă" era forma de manifestare a omului ca fiinţă socială. Toţi oamenii din „polis" sunt uniţi printr-un tip de asociere („koinonia") fondată pe principiul dreptăţii („diké"). Aristotel (*Politica*) pune astfel bazele vieţii asociative şi defineşte societatea civilă prin patru atribute:

- convieţuirea paşnică a civililor;
- egalitatea în drepturi a tuturor cetăţenilor, fiecare fiind în acelaşi timp guvernat şi guvernant;
- proximitatea – dată de interacţiunea frecventă a membrilor – unui spaţiu uman atât de restrâns cum este cetatea-stat;
- superioritatea comunităţii, a puterii sale de influenţă, faţă de acţiunile izolate ale indivizilor.

Termenul provine din latină (*civilis societas*), dar interpretarea modernă, în sensul statului de drept, a fost dată de Cicero. Acesta a subliniat ideea de multiplicitate a centrelor de decizie. În filosofia medievală, pentru Sf. Augustin (*De civitate Dei*), din cauza păcatului originar, „Cetatea terestră" este expresia autonomiei răului. Ca urmare, dacă omul este lăsat să se conducă singur, el se afundă tot mai mult în mocirla păcatului. Cel care a introdus ideea de limitare juridică a puterii a fost Locke. Societatea civilă nu se mai bazează doar pe dreptul la asociere, ca la Aristotel, ci presupune în mod decisiv garantarea dreptului la proprietate. După Locke, societatea civilă este de fapt o asociaţie de indivizi a căror putere colectivă rezultă din suma proprietăţilor lor; idee importantă pentru grupurile minoritare, care pot cere drepturi de proprietate pentru a putea participa la viaţa publică sau, invers, având averi considerabile, unele grupări sau asociaţii nu concep să nu participe la luarea de decizii. Prin capacitatea colectivă de decizie a membrilor săi, societatea civilă este o contraputere care controlează puterea instituită. Cum interesul este reciproc (ordinea socială este o precondiţie a bunăstării şi invers), relaţiile dintre putere şi cetăţeni sunt reglate pe baza legilor, ceea ce asigură supremaţia dreptului faţă de voinţa izolată a oricărui membru al comunităţii.

În tranziţia postcomunistă, organizarea şi consolidarea societăţii civile este o condiţie esenţială pentru trecerea la democraţie. În funcţie de condiţiile specifice, de cultura civică a populaţiei şi de gradul de toleranţă al puterii instituite, fiecare ţară se străduieşte să încurajeze societatea civilă ca un partener important la conducerea colectivă. Acest proces este lung şi dificil. Deocamdată, el este încetinit de trei factori care descurajează sau îngrădesc forţa societăţii civile (*apud* Bârzea, 1999):

- clivajele existente între societatea civilă, societatea economică şi societatea politică;
- puterea exagerată a sectorului public în raport cu sectorul privat şi sectorul asociativ;

- lipsa unei moralităţi minime a vieţii publice, care să facă posibil şi eficient controlul civic al puterii politice.

a) *Identitatea* este noţiunea fundamentală în socializare; ea apare ca rezultat al interacţiunii dintre dimensiunea socială şi cea individuală a fiinţei umane. Fiind o structură foarte complexă, ea se află într-o continuă reconstruire, pe tot parcursul vieţii, influenţată de orice contact al persoanei definite.

Căutând să precizeze raporturile dintre social şi individual în dinamica construirii identităţii, Turner (*apud* Doise, 1996, p. 46) distinge trei niveluri în definirea eului:

1) *nivelul supraordonat* – identitatea speciei umane, fiinţa umană în diferenţiere cu alte specii;
2) *nivelul intermediar* – cel al definirii propriei persoane *ca membru al unui grup*; nivelul identităţii sociale primare, pornind de la similitudini existente în interiorul unui grup şi diferenţieri între acesta şi alte grupuri;
3) *nivelul subordonat*, al definirii propriei persoane, al identităţii singulare de fiinţă unică; identitatea se construieşte acum prin comparaţii interpersonale, pe diferenţieri eu – celălalt, chiar în interiorul grupului de apartenenţă.

Toate aceste niveluri ţin de o dinamică a construirii identităţii, dinamică ce impune o imagine de sine, influenţează stima de sine şi alte elemente identitare ale personalităţii; construirea unei imagini pozitive poate fi corectă doar în experimentarea ambelor tipuri de comparaţii: similitudini şi diferenţe, ceea ce impune scoaterea tânărului în afara grupului său minoritar şi socializarea în cadrul comunităţii largi. În acest proces pot apărea şi imagini nefaste, etichete, discriminări negative rezultate din reprezentări sociale seci, livreşti. Pentru a evita aspectele divergente pe care le poate primi *identitatea* în comparaţie cu persoane diferite, Lee Rainwater (*apud* Elkin şi Handel, 1987, p. 72) prescrie conceptul de „identitate validă". Această identitate se găseşte la intersecţia dintre: cine eşti şi ce simţi tu că eşti; cine eşti şi ce le dezvălui celor din jur că eşti; ceea ce crezi că spun ceilalţi despre tine – astfel, dinamica identităţii va urma un curs ascendent şi realist, prin combinaţia a patru elemente:

1) modul cum ne privim pe noi înşine;
2) modul cum ne comportăm, prin care ne vor cunoaşte cei din jur;
3) modul cum suntem percepuţi de ceilalţi;
4) modul în care ne tratează ceilalţi.

Procesul construirii şi afirmării propriei identităţi este unul complex, dar foarte important pentru fiecare, atingând zonele cele mai sensibile ale personalităţii: nimănui nu-i este indiferent cum apare în ochii celor din jur, pentru că prin aceşti ochi se construieşte propria imagine despre sine.

Trebuie specificat faptul că o persoană, un grup social sau o comunitate poate avea mai multe identităţi în acelaşi timp, anumite roluri sociale, anumite stiluri de viaţă, apartenenţa la o categorie profesională sau la o comunitate culturală. De exemplu, o persoană poate să-şi asume simultan o identitate etnică (membru al unui grup etnic), una profesională (exercitarea unei anumite meserii), una lingvistică (vorbitor al unei anumite limbi), o identitate sexuală, o identitate familială, una politică, alta teritorială etc.

Necesitatea conceperii de strategii pentru educaţia interculturală porneşte şi de la consideraţii legate de identitate – după McCall şi Simmonds, ca forme de manifestare a diversităţii culturale, identităţile pot fi sursa unor conflicte sociale:

- din cauza sensului diferit dat aceleiaşi identităţi ;
- ca rezultat al tentativei de a-şi impune propria identitate ;
- prin excluderea intolerantă a identităţilor alternative.

Conform unei definiţii simple (Smith, 1991), identităţile sunt acele forme ale culturii pe care o persoană, un grup social sau o comunitate şi le atribuie sau prin care doreşte să fie recunoscută. Identificarea are deci două laturi : una de *atribuire* (asumarea unui simbol sau element al culturii ca o componentă a propriului eu) şi alta de *categorizare* (revendicarea apartenenţei la o anumită categorie identitară). Ca şi în situaţia identităţilor personale (construirea eului în raport cu anumite elemente ale culturii prin care persoana doreşte să fie recunoscută), întâlnim acelaşi dublu proces : de *atribuire* şi *diferenţiere*. La nivelul *asimilării sau atribuirii* nu apar probleme deosebite, însă pot apărea situaţii conflictuale în cazul diferenţierii în raport cu alte identităţi colective.

Un alt aspect legat de raportul *identităţi individuale / identităţi colective* este situaţia identităţii impuse sau a celei induse din exterior. În acest caz, individul preia o identitate colectivă printr-un proces de identificare formală (de exemplu, naţionalitatea), fără discernământ, pe baza unei identităţi întâmplătoare (de exemplu, împrejurarea de a te naşte pe un anumit teritoriu). Fără ca nou-născutul să poată fi consultat, el primeşte automat o identitate colectivă. Problema identităţii colective se pune îndeosebi în legătură cu existenţa unui *grup minoritar.* Este situaţia tipică în care grupul minoritar face apel la o identitate colectivă (etnică, culturală, politică sau socială) într-un dublu scop : pentru a asigura coeziunea internă a grupului şi pentru a apăra grupul minoritar de dominaţia altor identităţi colective.

Formele colective de apartenenţă/atribuire sunt construite în virtutea unui ideal, a unei credinţe, idei sau cauze. De cele mai multe ori, identităţile colective au un scop defensiv : ele securizează în jurul unei cauze ameninţate de o identitate (eventual culturală) dominantă.

După părerea sociologilor, există trei mari forţe centripete în jurul cărora se formează identităţile colective : tradiţiile culturale, forţele politice şi confesiunile.

Dinspre sociologia şi psihologia socială ne vin câteva precizări în legătură cu sintagma „grup minoritar" :

1) *minoritatea nu este exclusiv etnică* ; există minorităţi culturale, sociale, religioase, profesionale etc. (ca şi în cazul speciilor pe cale de dispariţie, aceste grupuri minoritare beneficiază de o protecţie specială atât în plan intern, cât şi în plan internaţional, ceea ce determină o preocupare deosebită şi din partea opiniei publice) ;
2) *relaţia minoritate – majoritate*, care este determinată printr-un raport contextualizat. Nu există persoană sau grup care să fie „minoritate" după toate criteriile şi în toate împrejurările. Sunt frecvente cazurile în care o minoritate etnică deţine de fapt controlul economic (de exemplu, Africa de Sud).

Drepturile omului acţionează ca un cod moral şi civic ce instituie diversitatea, toleranţa, egalitatea şi libertatea ca principii de convieţuire în societăţile multiculturale. Datorită mobilităţii persoanelor şi comunităţilor, a migraţiilor şi a urbanizării, a intensificării schimburilor şi comunicaţiilor, societăţile moderne sunt intens multiculturale (fie că este convenabil sau nu, după ultimele statistici sociologice, aproximativ 30% din populaţia actuală a statelor occidentale provine din emigraţie). De fapt, marile metropole coloniale sau regiunile cu populaţie mixtă au fost dintotdeauna multiculturale. „Ceea ce

este nou, este asumarea conştientă a apărării drepturilor minorităţilor de către majoritatea politică, economică şi culturală, pe baza principiului demnităţii egale." (*cf.* Pavel, 1999)

b) *Atribuirea* este definită de Beauvois şi Deschamps ca un proces constând din emiterea unei judecăţi despre un individ pornind de la comportamentele sale perceptibile, adică aprecierea stării unei persoane plecând de la percepţia directă asupra acesteia.

Şi etichetarea, şi atribuirea sunt procese sociale ce apar deseori în continuumul relaţiilor intergrupale (grupuri socio-culturale). După G. Allport, acest continuum are următoarele elemente între poziţiile ostil – prietenos: cooperare, respect, toleranţă, afinitate, predilecţie pentru..., prejudecată, discriminare, ţap ispăşitor pentru orice (după G. Allport, *Comprehensive Multicultural Education. Theory and Practice*).

Din perspectiva identităţii culturale, P. Dasen *et al.* au emis următorul punct de vedere axiomatic: „Educatorul care practică o pedagogie interculturală va profita efectiv de prezenţa elevilor de origini diferite pentru a (re)valoriza cultura lor de origine şi a-i sensibiliza, în acelaşi timp, pe ceilalţi la diversitate culturală, dar va evita să impună o oarecare identificare, va evita stereotipiile sau prezentarea culturilor în mod static". (Dasen *et al.*, 1999, p. 39)

c) *Stereotipurile şi prejudecăţile*

Stereotipurile sunt generalizări abuzive, judecăţi de valoare despre un grup de persoane ce încearcă să rezume caracteristicile acelui grup într-o sumă de comportamente, obiceiuri, cutume, tradiţii. Motivul pentru care stereotipurile intră în problematica de cercetare a sociologilor sau a psihologilor sociali este faptul că ele există, sunt un fapt social real; ele au apărut din nevoia individului de a simplifica realitatea, de a grupa oamenii şi faptele lor în categorii mai largi, pentru a uşura analizarea acestora.

Punctul de plecare în formarea stereotipurilor despre o anumită realitate socială constă în *modelele* – modele de interacţiune, modele de organizare – şi *imaginile* pe care ni le formăm sub influenţa contactului direct cu acea realitate sau prin mijlocirea mass-media. Marea dilemă a stereotipurilor este cea a asocierilor pe care ne determină să le realizăm – în contexte variate ale vieţii cotidiene, tindem să asociem structura stereotipă tuturor persoanelor sau grupurilor care prezintă o oarecare asemănare sau despre care noi credem că aparţin stereotipului respectiv.

Imaginile sau seturile de reprezentări pe care ni le formăm despre oameni sau grupuri socio-culturale ne influenţează şi ne condiţionează aşteptările şi, implicit, comportamentele pe care ni le construim faţă de respectivele persoane sau grupuri.

Conţinutul stereotipurilor este divers şi poate însuma imagini tip despre diferite aspecte ale grupurilor, discriminări ce pot proveni din dimensiuni de etnie, religie, profesie, sex etc.

Zi de zi atribuim oamenilor din jurul nostru caractersitici în funcţie de *ceea ce deţinem ca informaţie* – ce ştim anterior despre grupul căruia credem că îi aparţine persoana respectivă; de *aparenţele* impuse de momentul cunoaşterii acelei persoane – situaţia şi circumstanţele în care am primit informaţii despre acel grup sau despre acea persoană; relatările unei terţe persoane – dacă este cineva de încredere, avem aproape certitudinea spuselor sale, un comportament se va repeta cu siguranţă în acelaşi mod, ceea ce duce la formarea unui stereotip.

De cele mai multe ori, stereotipurile au rolul de a explica sau justifica atitudini, comportamente pe care le avem unii faţă de alţii. Nu întotdeauna stereotipul conţine elemente reale, însă de cele mai multe ori aceste stereotipuri sociale sunt foarte puternice, constituind un corpus de moşteniri atât de clar definite de persoanele din generaţiile anterioare, încât nimeni (din generaţiile tinere) sau aproape nimeni nu mai pune la îndoială veridicitatea lor, preluându-le ca date apriori şi determinând construirea unui sens faţă de o realitate încă necunoscută direct.

Stereotipurile sunt de obicei de ordin binar – pot fi pozitive (ardelenii sunt profunzi, evreii sunt inteligenţi etc.) sau negative (negrii sunt leneşi, moldovenii sunt melancolici etc.) –, dar pot avea şi caracter neutru (trăsăturile nu sunt considerate bune sau rele, ci doar formează o idee despre o persoană sau un grup de persoane).

„Noţiunea de stereotip le invocă pe cele de prejudecată şi discriminare. Este noţiunea care ne conduce la ideea de generalizare şi eroare de judecată, cu tot cortegiul ei de consecinţe nedorite pe plan comportamental.” (Bourhis *et al.*, 1997)

Fenomenul numit *prejudecată* reprezintă o apreciere pe care o lansăm despre o persoană sau un grup fără a le cunoaşte direct. Aceste idei preconcepute sunt preluate – prin socializare – din mulţimea de aparenţe care la un moment dat s-au constituit în elemente definitorii pentru o persoană, un grup, un „ceva” din mediul ambiant ; sunt elemente pe care le interiorizăm fără a ne întreba asupra gradului de adevăr implicat. Şi prejudecăţile, ca şi stereotipurile, sunt foarte puternice, fiind greu de depăşit în situaţii reale de viaţă. Important este să recunoaştem că avem prejudecăţi şi să încercăm a le controla efectul asupra deciziilor şi comportamentelor noastre. A face presupuneri despre cum sunt ceilalţi este mai uşor şi ne ia mult mai puţin timp decât a încerca să-i cunoaştem.

„Prejudecata implică respingerea celuilalt considerat ca membru al unui grup faţă de care se manifestă sentimente negative. Mai precis, Allport (1954) definea prejudecata drept o atitudine negativă sau o predispoziţie de a adopta un comportament negativ faţă de un grup sau faţă de membrii acestui grup, bazată pe o generalizare eronată şi rigidă.” (Bourhis *et al.*, 1997)

Prejudecăţile şi stereotipurile sunt imagini simplificate, scheme de reprezentări prin care fiecare dintre noi încearcă să cunoască realitatea înconjurătoare. În cazurile cînd realitatea nu corespunde aşteptărilor noastre – cu ideile preconcepute avute despre ea –, este mai uşor să schimbăm interpretarea realităţii decât să ne schimbăm noi prejudecata de la care am pornit analiza (*cf.* Ciolan, 2000). Spre deosebire de stereotip, care poate avea şi conotaţii pozitive, de cele mai multe ori, prejudecata este construită cu sens negativ.

A da elevilor posibilitatea de a se manifesta prin elemente ce ţin de propria cultură, chiar minoritară fiind, este o cale de a dezrădăcina prejudecăţi ; a-şi aduce în clasă sau la diverse manifestări şcolare obiceiuri şi tradiţii din cultura proprie poate determina cunoaşterea, deci comunicarea între apartenenţi la grupuri etnice (socio-culturale în general) distincte, construirea unui climat favorabil cooperării şi acceptării alterităţii în elementele sale definitorii. Comunicarea interculturală este singura care poate stimula curiozitatea elevilor faţă de celelalte culturi, îi determină să investigheze şi nu să se mulţumească doar cu idei preconcepute moştenite. Prejudecăţile deţin o doză de complicitate : de cele mai multe ori, ele întăresc poziţia şi valoarea grupului de apartenenţă în detrimentul celorlalte. În astfel de situaţii, comunicarea interculturală rezolvă nivelul construcţiei de sensuri şi semnificaţii, care dezvăluie fiecăruia dintre interlocutori ideea

egalităţii. Comunicând, tinerii vor încerca să se armonizeze în diversitatea tuşelor lor culturale ; ei vor învăţa să privească diversitatea ca pe un lucru folositor, aducător de beneficii în cunoaşterea realului imediat. Prejudecăţile pe care le avem sau ni le construim despre ceilalţi, mai ales despre grupuri minoritare, conduc la discriminare şi marginalizare, chiar la tensiuni ce pot degenera foarte grav. Stereotipurile şi prejudecăţile sunt surse sigure de discriminare şi marginalizare pentru simpla motivaţie a diversităţii – un individ aparţinând unui grup (de obicei minoritar) trebuie anihilat sau ocolit, izolat doar pentru că este altfel decât noi.

„Evitarea sau controlarea stereotipurilor şi prejudecăţilor, precum şi lupta împotriva discriminării şi marginalizării presupun cunoaşterea acelor elemente care sunt definitorii pentru membrii unei anumite culturi şi acceptarea lor ca fiind la fel de legitime ca ale noastre." (Ciolan, 2000)

d) *Discriminarea şi marginalizarea*

Prejudecata se situează la nivelul cunoaşterii afective, al judecăţilor emise pe baza primei reacţii, însă discriminarea deja intră în perimetrul acţional – ea reprezintă trecerea prejudecăţilor în comportament. „Discriminarea constituie acel comportament negativ faţă de indivizii membri ai unui grup despre care avem prejudecăţi." (Bourhis *et al.*, 1997)

Marginalizarea este urmarea firească a discriminării – membrii unui grup sunt etichetaţi într-un fel anume din cauza diferenţierii înregistrate faţă de grupul majoritar ; urmează conturarea unei atitudini ostile din spirit de autoconservare : izolarea, îngrădirea accesului în anumite locuri publice sau la unele servicii, de asemenea publice, şi chiar anularea drepturilor la exprimare în plan social, politic şi cultural. Discriminarea se poate produce însă şi în sens pozitiv. Cel mai bun exemplu este noua dimensiune a politicii educaţionale din România – *principiul educaţiei diferenţiate şi personalizate*, prin care persoanele tinere (elevii) vor fi trataţi conform nevoilor specifice de formare.

Cel mai bun remediu al discriminării se află în atitudinile oamenilor ; a recunoaşte o greşeală şi a încerca să nu o mai repeţi poate fi dimensiunea cel mai la îndemână pentru fiecare dintre noi. La nivelul statului român, au fost concepute principii de diminuare a discriminării :

- politica şanselor egale (chiar prin legislaţie) ;
- reprezentativitatea în organismele de decizie ;
- tratamentul egal al persoanelor, respectând diversitatea şi diferenţierea individuală ;
- monitorizarea permanentă din partea societăţii civile.

2.7. *Toleranţa*

Toleranţa este opusul discriminării. Chiar dacă o persoană, instituţie sau grup social nu sunt de acord sau au interese contrare comportamentului altor persoane, instituţii sau grupuri sociale, acestea trebuie admise ca atare. Ele nu trebuie interzise, combătute sau împiedicate să-şi exercite dreptul natural la existenţă, care rezultă din diversitatea umanităţii şi a vieţii.

Toleranţa este deopotrivă o valoare-scop şi o atitudine socială. În ambele ipostaze, vorbim de *toleranţă pasivă* atunci când diferenţele nu sunt respinse, ci sunt acceptate de la sine, printr-un comportament de „laisser-faire". Se vorbeşte de *toleranţă activă* în caz

că nu ne mulţumim să admitem dreptul la diferenţă, ci militām şi întreprindem acţiuni concrete pentru protejarea diferenţelor.

Fiecare subiect este liber să creadă şi să facă orice, cu condiţia ca libertatea lui să nu îngrădească sau să lezeze libertatea altor persoane, toleranţa fiind o valoare ce decurge din dreptul fiecăruia de a fi liber, într-o societate care oferă oportunităţi de manifestare şi dezvoltare pentru toţi indivizii şi grupurile sociale.

În creştinism, acest principiu de convieţuire merge până la dragostea altruistă faţă de aproapele nostru, exprimată prin: „Tratează-i pe ceilalţi ca pe tine însuţi" sau, în versiunea populară: „Să nu faci altuia ceea ce ţie nu-ţi place" – toleranţa exprimă astfel unicitatea fiecărei fiinţe umane. În sensul modern, toleranţa decurge din drepturile şi libertăţile garantate de „Declaraţia universală". Ca urmare, toleranţa nu este asociată doar cu libertatea, ci este un corolar al tuturor drepturilor şi libertăţilor care definesc condiţia umană: dreptul la viaţă, la demnitate, proprietate, protecţia legii, tratament echitabil, la libertatea reuniunii şi a expresiei, la diferenţă şi alteritate, la prezumţia de nevinovăţie, la circulaţie liberă etc.

Ca *atitudine socială*, ca mod de a fi în societate, toleranţa a fost codificată prin următoarele caracteristici:

- respectul diversităţii şi alterităţii;
- respectul libertăţii de alegere;
- solidaritate;
- dialog social;
- responsabilitate comună;
- capacitatea de a se transpune în situaţia altora (empatia).

În psihologia socială s-au dezvoltat trei direcţii de cercetare legate de toleranţă ca atitudine cotidiană, ca fenomen psihosocial: comportamentul prosocial, interpsihologia şi empatia/simpatia.

Comportamentul prosocial

După Macauly şi Berkowitz (1970), comportamentul prosocial este comportamentul orientat spre consecinţe pozitive, astfel încât beneficiază de aprobarea şi încurajarea societăţii. Există trei tipuri majore de comportament social pozitiv: ajutorarea semenilor (*helping behavior*); altruismul; toleranţa. Comportamentul prosocial este generat de două tipuri de motivaţii, şi ele concepte de decriptat în educaţia interculturală:

1) *motivaţia normativă* – comportamentul social corespunde standardelor cetăţeneşti şi este orientat în direcţia normelor acceptate de societate;
2) *responsabilitatea* – comportamentul prosocial este recompensat printr-o atitudine similară, ceea ce face ca grupurile şi comunităţile să fie mai înţelegătoare faţă de ceilalţi, mai permisive şi mai deschise la cooperare; responsabilitatea socială determină atitudinea altruistă, tolerantă şi de întrajutorare ce decurge din acest sentiment şi din ideea că fiecare are anumite obligaţii faţă de ceilalţi şi faţă de societate.

Interpsihologia (*apud* Bârzea, 1999, p. 87), ce marchează o mutare de accent în psihologie – accentul pe interacţiuni şi afinităţi reciproce. S-a constatat astfel că, în pofida unei varietăţi nelimitate a tipurilor, conduitelor şi personalităţilor, indivizii au foarte multe elemente în comun.

Toleranţa devine expresia afinităţilor şi interacţiunilor interpersonale. În această viziune, intoleranţa apare atunci când cele două condiţii (conştiinţa similarităţii şi complementaritatea funcţională) nu sunt pe deplin asigurate : este cazul inegalităţii de statut social, al prejudecăţilor, al lipsei de cultură civică sau al manipulării politice.

Empatia şi simpatia

Toleranţa este favorizată de situaţiile de comunicare bazate pe rezonanţă afectivă, înţelegere reciprocă şi cordialitate. Aşa cum spunea Sf. Augustin, „nu cunoaştem pe nimeni decât prin prietenie". Într-o comunitate animată de prejudecăţi şi excludere reciprocă, de animozităţi şi ură mocnită, de violenţe deschise şi conflicte interetnice, este evident că nu se poate vorbi de toleranţă. Toleranţa comportă o hermeneutică socială similară cu proiecţia afectivă din empatie şi comunicarea simpatică.

La fel ca în raportul interpret – operă de artă – creator („contagiune afectivă" – „Einfühlung", după Lipps), toleranţa presupune un demers de înţelegere a „celuilalt" : acesta este tot o persoană umană, cu acelaşi statut civic, cu defecte şi calităţi, la fel ca toată lumea ; „celălalt" nu este „străinul", „barbarul", „veneticul" sau „minoritarul", ci o persoană identică cu mine, cu aceleaşi drepturi şi libertăţi. Forma cea mai avansată a acestei comuniuni interpersonale este comunicarea simpatică. Ea nu se bazează doar pe analogie şi reciprocitate, ci presupune deja implicare existenţială, comuniune şi solidaritate. Dacă empatia poate provoca compătimire şi înţelegere, simpatia înseamnă deja acţiune comună şi suprapunerea intereselor. În contextul nostru, empatia este sursa toleranţei pasive, iar simpatia ar fi la originea toleranţei active.

2.8. Diversitatea

Toţi egali, toţi diferiţi a fost sloganul sub egida căruia s-au desfăşurat manifestările din cadrul Campaniei împotriva rasismului, xenofobiei, antisemitismului şi intoleranţei, organizată de Consiliul Europei în anii '90. Enunţul subînţelege o contradicţie care ar rezulta din incompatibilitatea reciprocă dintre egalitate şi diversitate.

Interesant este să delimităm cele două concepte găsind puntea lor de legătură :

- egalitatea presupune simetria părţilor aflate în echilibru, o *dreptate comutativă* de balanţă echilibrată perfect. În această ipostază, egalitatea tuturor înseamnă identitatea sau omogenitatea după un anumit criteriu (este modelul „patului lui Procust") ;
- ideea diversităţii în general implică ceea ce se numeşte *dreptatea distributivă*. Este o formă calitativă de echilibru care se realizează prin distribuţie proporţională, echitate şi egalitatea şanselor. Cum diversitatea este principiul de bază al vieţii şi organizării sociale, dreptatea distributivă încearcă să asigure un tratament echitabil tuturor, printr-o egalitate în drepturi şi prin accesul liber la şansele de reuşită, în funcţie de aspiraţiile, capacităţile şi contribuţia fiecăruia ; nu se propune egalitatea rezultatelor, ci egalitatea statutului social şi civic (egalitatea în faţa legii, egalitatea în drepturi, egalitatea oportunităţilor) (*cf.* Bârzea, 1999).

Diversitatea este un atribut intrinsec atât al naturii, cât şi al culturii. În ceea ce priveşte cultura, fără diversitate, ea ar fi golită de orice conţinut. Valorile, credinţele, simbolurile, atitudinile, mentalităţile, obiceiurile, moravurile, normele etice sunt elemente ale culturii care diferenţiază persoanele, grupurile sociale, comunităţile şi naţiunile.

Chiar dacă există un nucleu moral comun, oamenii se deosebesc în funcţie de elementele de cultură cu care se identifică.

În viaţa socială, în momentul întâlnirilor interindividuale, aceste diferenţe naturale şi culturale sunt amplificate. Se pune în acest caz o dublă întrebare, valabilă atât pentru cercetătorii sociologi, cât şi pentru specialiştii în domeniul educaţiei : Până unde poate fi admisă diversitatea persoanelor, grupurilor şi comunităţilor fără să se piardă coeziunea socială ? Cum coexistă identităţile individuale cu identităţile colective ?

Pentru cercetători – inclusiv în domeniul educaţiei – atrage atenţia vechiul principiu al unităţii în diversitate. Unitatea rezultă, pe de o parte, dintr-un corp comun de norme, valori, conduite sau simboluri valabile pentru toată umanitatea în ansamblul ei ; iar pe de altă parte, aceste elemente ale culturii se transmit de la o generaţie la alta, sub formă de patrimoniu comun, fără a mai fi nevoie ca de fiecare dată să fie redescoperit sau cucerit. Mircea Maliţa numeşte „civilizaţie" acel corp comun de cunoştinţe, valori şi tehnici care conferă dimensiunea universală a existenţei umane. Dacă civilizaţia uneşte şi conferă continuitatea necesară a istoriei, cultura diferenţiază şi particularizează. Ea este exclusivistă şi alimentează identităţile şi alteritatea. Culturile nu există decât la plural, într-o mare diversitate. Culturile care coexistă în acelaşi plan spaţio-temporal trebuie să-şi împartă zonele de influenţă sau trebuie să se tolereze, să interfereze construindu-se reciproc.

Istoria modernă a cunoscut două tipuri de politică privind grupurile minoritare : *asimilarea* şi *pluralismul*.

a) În sens pur, *asimilarea* înseamnă anularea diferenţelor. Este un proces de *omogenizare* în care cultura dominantă îşi impune limba, obiceiurile, valorile, mentalităţile şi credinţele.

   Gordon a identificat şapte grade de asimilare, valabile pentru orice tip de societate, studiind societăţile moderne create prin imigraţie voluntară (SUA şi Australia) :
   - *asimilarea culturală* („aculturaţia"), prin care se realizează adoptarea formală a modelului cultural dominant ; la această dimensiune, educaţia interculturală a avut de delimitat termeni ca : aculturaţie, enculturaţie etc.
   - *asimilarea structurală*, prin participarea şi integrarea în instituţiile, organizaţiile sau cercurile de putere ale societăţii-gazdă ; după Gordon, acesta este momentul decisiv, când elitele minorităţii se solidarizează cu elitele majorităţii, într-un sistem de cogestiune a puterii ; accesul la decizie şi putere (economică, politică) a elitelor minoritare grăbeşte pierderea identităţii colective a grupului minoritar de provenienţă ;
   - *asimilarea maritală*, prin căsătorii mixte ;
   - *asimilarea psihologică*, ce se manifestă prin identificarea cu grupul dominant ; grupul minoritar încetează să existe ca identitate colectivă, cel puţin pentru persoanele asimilate ;
   - *asimilarea comportamentală*, prin mimetism comportamental ;
   - *asimilarea civică*, ce se caracterizează prin absenţa conflictelor de putere sau de interese între grupul minoritar şi grupul majoritar.

   Ca politică publică, asimilarea nu mai este practicată nici măcar în statele formate prin emigraţie. „Chiar şi în Statele Unite, exemplul clasic de «creuzet multietnic» (*melting pot*), alături de asimilarea noilor valuri de imigranţi în jurul unei noi identităţi, persistă mari enclave de diversitate culturală care-şi păstrează identitatea

colectivă. În acest fel, în SUA există de fapt un model mixt, de asimilare şi pluralism în acelaşi timp («multiculturalismul rezidual»)." (*cf.* Bârzea, 1999)

b) *Pluralismul* reprezintă expresia politică a diversităţii culturale. Persoana umană se construieşte prin proiecţie identitară în raport cu această diversitate, astfel încât societăţile moderne devin multiculturale, multietnice, multirasiale, plurilingve.
Pluralismul a apărut ca o conceptualizare socio-politică a mozaicului cultural contemporan. Persoanele, grupurile şi comunităţile care se definesc ele însele ca diferite faţă de tendinţele sau modelele majoritare au dreptul să-şi exprime această opţiune, să se organizeze în jurul unor criterii liber consimţite, să întreprindă acţiuni sistematice pentru conservarea şi confirmarea acestor diferenţe. Cea mai succintă şi mai clară delimitare a pluralismului constă în faptul că societatea pluralistă este locul public de manifestare şi afirmare a diferenţelor.
După (acelaşi) Gordon există două tipuri esenţiale de pluralism:

A. *Pluralismul egalitar*, în care grupurile etnice doresc şi obţin egalitatea în drepturi, dar rămân separate de grupul majoritar. Diferenţele sunt încurajate şi acceptate în virtutea unor principii de coexistenţă stabilite în comun. Grupurile etnice participă la viaţa publică, au o contribuţie economică şi civică importantă, dar se manifestă în special ca grupuri de interese. Gordon identifică două forme particulare de pluralism egalitar:
- *pluralismul cultural*, specific Statelor Unite, unde grupurile etnice continuă să-şi exprime identitatea culturală, în pofida unor puternice presiuni asimilatoare; asimilarea nu mai este efectivă la nivel microsocial datorită dimensiunilor statului american, astfel că modul de viaţă pluralist este împărtăşit de toţi cetăţenii, dar, în acelaşi timp, nu împiedică supravieţuirea identităţilor colective de origine (etnice, confesionale, lingvistice);
- *pluralismul corporatist* – exemplificat de Canada şi unele ţări europene (Elveţia, Belgia) – recunoaşte formal grupurile etnice până într-acolo încât puterea politică este distribuită în conformitate cu ponderea numerică a acestor unităţi minoritare. Separarea instituţională şi culturală sunt recunoscute oficial, iar grupurile etnice sunt concentrate în enclave teritoriale bine conturate, unde identităţile colective se pot prezerva foarte bine.

B. *Pluralismul inegalitar* este o formă anacronică de gestiune politică a diversităţii culturale. Spre deosebire de politica de asimilare şi pluralism egalitar, unde stratificările sociale şi inegalităţile economice sunt atenuate de o bunăstare comună (împărtăşită atât de majoritari, cât şi de minoritari), „pluralismul inegalitar" promovează separarea structurală pe fondul unui acces limitat la putere şi, implicit, la prosperitate. Pluralismul de acest tip este unul cu formă inechitabilă. Din acest motiv, în locul consensului şi legitimării reciproce din pluralismul egalitar, guvernarea inegalitară recurge la *coerciţie şi impunerea voinţei dominante*. Acolo unde bunăstarea este limitată, în mod firesc, grupul majoritar este tentat să recurgă la forţă pentru a o deţine în mod exclusiv.

* * *

Pentru a-şi pune în valoare statutul de cetăţean, omul are nevoie de competenţele civice necesare, care nu se obţin doar prin calitatea legală, recunoscută de statul de care

aparţine, ci şi prin achiziţii culturale şi comportamente adecvate. În acest fel, cetăţeanul devine conştient de rolul său, învaţă să interacţioneze cu puterea politică şi este capabil de o participare responsabilă la activităţile publice. Aceste competenţe necesare participării la societatea politică, pe care cetăţeanul le învaţă pe toată durata vieţii, reprezintă şi o finalitate implicită a educaţiei interculturale – deşi, în mod eronat, unii educatori consideră că trebuie discutate distinct, fără elemente tangente, conţinuturile educaţiei interculturale şi ale celei civice.

3. Educaţia interculturală – idei (şi fapte)

Precizarea lui O. Şafran în legătură cu finalităţile educaţiei rămâne cea mai concisă şi mai precisă explicitare a aportului acesteia la evoluţia unei societăţi: „Funcţia fundamentală a educaţiei este de a vehicula, actualiza şi valorifica experienţa socială în vederea asigurării unai integrări eficiente şi rapide a individului în societate şi, prin aceasta, în vederea creării premiselor autodeterminării individului ca factor de progres social". (O. Şafran, *Probleme fundamentale ale pedagogiei*, 1986, cap. IV)

Viaţa şcolară nu poate fi ruptă de viaţa socială, pentru că „a învăţa în şcoală înseamnă a învăţa viaţa; viaţa şcolară este un fragment decupat din viaţa socială" (Neculau, 1985). Curentul şcolii active vorbea despre şcoală ca de *o comunitate socială* ce oferă prilejuri de *învăţare psihosocială*. Nu întâmplător É. Durkheim afirma că şcoala este în primul rând instituţie socială, iar „educaţia este un fapt social". Practic, acesta este un posibil răspuns, cel mai bun care se poate da ideii iliciene de „societate fără şcoală" (Ilici – *société sans école*) – o afirmaţie şi o teorie pe cât de aberantă, pe atât de imposibil de împlinit.

Educaţia interculturală este una dintre dimensiunile educaţiei integrale, considerată nouă, deşi existenţa ei ar fi fost impusă de caracteristicile statului român dintotdeauna. Marea dilemă în realizarea practică a educaţiei interculturale, în spaţiul educaţional românesc (dar şi oriunde în lume), este aceea a imposibilităţii de a împrumuta modele. Din punct de vedere cultural, naţiunile sunt unice, iar a educa tinerii în spiritul multi- sau interculturalismului determină conotaţii distincte de la un stat la altul: statele devenite multinaţionale datorită migraţiei impun o politică educaţională specifică, pe când statele naţionale în care, de secole, convieţuiesc grupări minoritare şi populaţia majoritară, detremină o cu totul altă postură a educaţiei interculturale. Diferenţa dintre cele două tipuri de state ar trebui să se menţină în mod firesc – soluţia împrumutului de dileme şi posibile rezolvări este ineficientă şi determină prefabricarea unei strategii de educaţie interculturală inadecvate situaţiei reale. Iată de ce, responsabilitatea factorilor educaţionali – în special şcoală şi familie – ar trebui reinstaurată, nefiind indiferent nici unei naţiuni în spiritul cărei culturi îşi educă o familie proprii copii.

Precizând obiectul de reflecţie al psihologiei sociale, I. Radu (Iluţ *et al.*, 1994) delimitează o psihologie socială a personalităţii ce studiază atitudinile, opiniile, motivaţiile, contactele şi schimbările individuale produse în context social şi o psihologie socială a grupului (colectivului de muncă) ce are sub observaţie faptele de psihologie colectivă – opinia grupului, reprezentări colective, climatul psiho-social, structura comunicărilor, configuraţia socio-afectivă etc. –, adică acele fenomene al căror suport de manifestare este grupul, şi nu individul.

Comunitatea unei şcoli, ca grup social distinct, „se află scufundată într-o macrostructură socială" (Iluţ *et al.* 1994, p. 9) care îi împrumută (impune !) norme, valori, vectori de dezvoltare pe termen lung etc. Astfel, o parte din axiologia şi normativitatea regăsite în grupul mic îşi au originea în sistemul social supraordonat, şi în aceste condiţii, acestea devin factori de supradeterminare a comportamentelor individual şi colectiv. Trebuie precizat însă faptul că, inevitabil, apare şi o cultură proprie grupului subordonat – o cultură a şcolii (vezi E. Păun, *Şcoala – abordare sociopedagogică*, 1999). Dacă grupul nu se poate conserva ca atare într-o altă ambianţă (nu-şi poate schimba locul), individul poate trece dintr-un mediu în altul şi-şi poate modela, într-o măsură mai mică sau mai mare, ambianţa socială. Grupul evoluează ca şi cultură proprie tocmai prin „bogăţia" socială a membrilor săi.

Ansamblul relaţiilor interpersonale care se produc la un moment dat în interiorul unei societăţi, se exprimă „ca o curgere în tipare" (*apud* V. Oprescu) de statute şi roluri, determinate de conţinutul şi forma interacţiunii. După R. Linton, *statutul* exprimă poziţia socială a persoanei, drepturile şi obligaţiile ce decurg de aici – altfel spus, este locul pe care îl ocupă un individ, la un moment dat, într-un sistem. În psihologia socială, *rolul* reprezintă aspectul dinamic al statutului, statutul manifest ce include atitudinile, valorile şi comportamentele prescrise de societate oricărei persoane (în virtutea statutului ei). Problema educaţiei interculturale este una firească, dar trebuie tratată adecvat spaţiului şi situaţiei în care apare. Ca orice intervenţie educaţională, şi cea în dimensiuni interculturale trebuie să se supună teleologiei acţiunii umane. Educaţia interculturală propune procese ce permit descoperirea relaţiilor mutuale şi oferă soluţii pentru depăşirea barierelor, drept pentru care este strâns corelată cu alte filosofii educaţionale : educaţia pentru drepturile omului, educaţia pentru democraţie, educaţia civică etc. Camilleri (1985), observând dificultatea circumscrierii unui obiect de studiu precis, a unui domeniu de pertinenţă pentru educaţia interculturală şi, în acelaşi timp, sesizând imposibilitatea de a construi o metodologie specifică, afirma că „o pedagogie interculturală cu adevărat completă este o pedagogie de risc, despre care nu se ştie dinainte până la ce punct poate fi dusă". Completând „disperarea" lui Camilleri, putem considera această nouă dimensiune educaţională ca fiind una care se clădeşte singură pe situaţii concrete, pornind doar de la aplicarea unor criterii generale de lucru. De fapt, educaţia interculturală este o abordare a procesului educativ formal bazată pe valori democratice, o abordare ce are ca finalitate promovarea pluralismului cultural ca element de coeziune într-o societate diversă şi o lume interdependentă (adaptare după definiţia dată de Christine Bennett).

Încercările răzleţe ale mass-media de a realiza un asemenea tip de educaţie poate avea rezultate benefice, dar şi dintre cele mai perverse ; însă responsabilitatea morală şi civică a educatorului profesionist şi a educatorului-părinte asupra educaţiei interculturale a copiilor lor există şi trebuie menţinută pentru totdeauna. Dilemele etice – sau, mai precis, deontologice – care pot determina o reacţie întârziată sau nefastă a educatorilor profesionişti faţă de problemele interculturalităţii sunt constituite pe baza unor factori de provocare ce se pot acutiza, circumscriind situaţii concrete de viaţă (apartenenţa cadrului didactic la un grup etnic minoritar, eventual în incompatibilitate cu zona în care îşi desfăşoară activitatea etc.). Factorii esenţiali care determină membrii unei societăţi să reflecteze la diverse *probleme etice* la nivelul vieţii profesionale şi a celei civice – unele devenind dileme greu de rezolvat – sunt, în viziunea sociologului Mihaela Miroiu, următorii :

1) *Rezistența individuală*. Normele morale sunt restrictive și vin de multe ori în contrast cu dorințele personale. O problemă derivată de aici este dacă norma însăși nu trebuie schimbată, astfel încât să poată fi respectată de majoritatea oamenilor.
2) *Conflictele de roluri*. Suntem rude, vecini, prieteni, profesioniști, chiar manageri publici. Uneori rolurile noastre intră în conflict: cariera cu viața privată, statutul profesional cu dorințele celor apropiați. În cazurile amintite, trebuie să stabilim ce primează clar în diferite situații.
3) *Alegerea între moduri de viață*. Acest tip de alegere este valabil în societățile deschise. În cele închise (totalitare, autoritare, hipertradiționaliste), modul de viață este prescris normativ de către cei care dețin monopolul autorității morale (vezi, de exemplu, *Codul eticii și echității socialiste, al muncii și vieții comuniștilor*, în regimul comunist românesc). Dilemele morale ale alegerii modurilor de viață alternative sunt legate de situațiile în care ne putem asuma responsabilitatea. Prin urmare, acestea sunt posibile în societățile în care avem acces la informație și nu ne sunt îngrădite libertățile personale. Amintirea *Codului eticii și echității socialiste...* încă este vie pentru specialiștii deontologi.
4) *Schimbările sociale*. Comunitățile secolului XX sunt deosebit de dinamice. Societatea românească, de exemplu, a trecut și trece prin schimbări radicale (capitalism combinat cu societatea patriarhală țărănească, sistem comunist, tranziție și dezvoltare a instituțiilor democrației liberale și capitalismului, autohtonism și globalizare). De fiecare dată, normele și valorile se schimbă dramatic. Inclusiv în interiorul fiecărei societăți (și cea românească este un bun exemplu) coexistă comunități foarte diferite ca obiceiuri, norme și valori.
5) *Pluralismul social*. Societatea închisă (totalitară, autoritară) este monistă, dominată de un centru de autoritate unic și atotcuprinzător din punct de vedere normativ. Centrul respectiv stabilește modul în care oamenii trebuie să trăiască, scopurile pe care aceștia trebuie să le aibă în vedere. În societățile pluraliste, influențele vin în mod legitim din partea multor factori: familie, grupuri de interese, comunitate locală, cultură tradițională, sferă politică. Persoanele au de ales ceea ce este mai bine pentru ele și ceea ce este mai justificat să urmeze ca principii și moduri de viață.
6) *Responsabilitatea pentru standarde*. Oamenii nu sunt doar supușii principiilor și normelor, ei nu acceptă pur și simplu o morală, dar o și chestionează: dacă și de ce este bună, cum poate fi schimbată astfel încât să fie mai concordantă cu interesele lor, cu simțul dreptății și intuiția binelui. Cu alte cuvinte, ei sunt și *subiect* (creatori de norme), nu doar *obiect al normelor* (supuși normelor sau vizați de norme).
7) *Standardele trebuie să fie drepte*. Oamenii tind spre acele norme care au obiectivitate, adică sunt general acceptate de către comunitate. În funcție de acestea își formulează aspirațiile. Ei sunt pe de o parte liberi, iar pe de altă parte vor să fie acceptați, respectați, să-și întărească stima de sine (adaptare după Gortner, 1991 și Thompson, 1987, *apud* Miroiu, 2000, cap. IV).

Pentru a redimensiona responsabilitatea profesională față de atingerea scopurilor educației interculturale, acutizată în cazul cadrelor didactice, Christine Bennett a decelat patru dimensiuni de realizare practică a acesteia, conceptualizând sarcini obligatorii și cerințe facultative: mișcarea interculturală, curriculum intercultural, procesul formal de educație interculturală și angajamentul intercultural.

Mişcarea interculturală se centrează pe asigurarea egalităţii şanselor educaţionale, pe realizarea echităţii între diversele grupuri socio-culturale. Concret, se are în vedere transformarea climatului şcolar prin redimensionarea curriculumului ascuns (etichete folosite pentru elevi, asigurarea disciplinei în mod discriminatoriu, gruparea elevilor la diverse activităţi etc.).

Abordarea interculturală a curriculumului se referă la cunoaşterea şi înţelegerea diferenţelor culturale şi utilizarea elementelor de civilizaţie ale fiecărui grup socio-cultural, minoritar sau nu. Aceasta este perspectiva care integrează dimensiunile multietnice şi globale între caractersiticile definitorii ale curriculumului tradiţional ; în structurarea actuală, deşi curriculumul nucleu nu oferă elemente suficiente de interculturalitate, există oportunităţi pentru conturarea unor experienţe de învăţare multiculturală.

Procesul de educaţie interculturală se concentrează pe competenţa de a înţelege să negociezi diversitatea culturală specifică diferitelor naţionalităţi sau grupuri etnice (*apud* Ciolan, 2000). Indivizii nu trebuie să-şi renege sau să-şi respingă propria identitate culturală doar pentru a fi acceptaţi într-un mediu cultural diferit – dimpotrivă, ei pot fi factori viabili de negociere interculturală, de valorificare a diversităţii, de acceptare şi utilizare pozitivă a diferenţelor.

Angajamentul cultural este îndreptat definitoriu spre combaterea unor extremisme – rasism sau oricare altă formă de discriminare – prin formarea unor valori şi atitudini adecvate. Este o „alfabetizare etnică" sau, mai complet, o alfabetizare culturală ce presupune aderarea individului la acest mod de vieţuire socială ; o poziţie relevantă pentru această direcţie de realizare a interculturalităţii este cea exprimată de Douglas North – „instituţiile sunt importante, dar atitudinile sunt şi mai importante".

Modele de dezvoltare a programelor de educaţie interculturală au fost concepute în cadrul Open Society Institute şi distribuite cadrelor responsabile de această dimensiune educaţională din diverse ţări europene (*apud* Banks, 1999). Cele mai relevante pentru contextul societăţii româneşti par a fi trei :

1) Programe interculturale orientate pe conţinut – prin introducerea unor materiale care să sprijine conştientizarea elevilor faţă de elementele semnificative ale culturilor reprezentate în comunitatea respectivă (introducerea unor lecturi, celebrarea unor eroi şi a unor sărbători tradiţionale diverselor grupuri).
2) Programe interculturale orientate pe elev – ce evidenţiază nevoile academice şi de educaţie diferenţiate. Banks a identificat patru zone în care se pot dezvolta aceste programe, atrăgând atenţia asupra riscului de a cădea în segregare (apare astfel *nevoia pregătirii sau formării unor specialişti în conceperea şi derularea unor asemenea programe*) :
   a) definirea unor caracteristici culturale pentru stilurile de învăţare, în vederea adaptării stilurilor de predare la nevoi specifice diverselor grupuri de elevi ;
   b) educaţia bilingvă ;
   c) programe de recuperare pentru grupurile ce se apreciază cu o lipsă de competenţe într-un domeniu sau altul ;
   d) programe de studiere a limbii materne, implicând şi programe culturale specifice minorităţilor.
3) Programe interculturale orientate social – cele mai cuprinzătoare, deoarece presupun introducerea unor modificări atât la nivelul activităţii şcolare (educaţiei formale), cât

şi al contextului cultural şi socio-politic al educaţiei. Scopul definit este cel al creşterii toleranţei, diminuării prejudecăţilor şi stereotipurilor negative – într-un cuvânt, al descreşterii gradului de discriminare negativă.

Criteriile de succes în realizarea educaţiei interculturale în şcoală au fost identificate de P. Batelaar:

1. asigurarea unei balanţe între diferitele finalităţi majore ale educaţiei (scopuri culturale, profesionale de calificare, sociale, de dezvoltare personală);
2. asigurarea de oportunităţi pentru comunicare şi cooperare, chiar între grupuri diferenţiate;
3. asigurarea de şanse egale de educaţie (participarea la interacţiunile în clasă, abordarea procesului formal de educaţie pe fundamentele inteligenţelor multiple etc.);
4. reflectarea diverselor realităţi specifice societăţilor multiculturale prin toate tipurile de curriculum;
5. prezentarea informaţiilor din cât mai multe perspective, pentru a stimula conştiinţa diversităţii şi a unităţii prin diversitate (*Towards an Equitable Classroom*..., 1998).

În loc de concluzii

În locul unor concluzii personale, ne rezumăm la a reproduce un fapt bine surprins de către un specialist al domeniului, care împlineşte demersul pornit de la acea consideraţie asupra „vieţii conceptelor" emisă de Mattei Dogan şi Robert Pahre în 1993 (constituită în ipoteză sau punct de plecare): terminologia bine determinată poate fi un pas important în evitarea acelor „supe culturale", în cazul împrumuturilor întâmplătoare, neselective, fără să existe o dirijare semnificativă a acestora (*cf.* Cucoş, 2000).

Referinţe bibliografice

Augustin (1998): *De civitate Dei*, Editura Ştiinţifică, Bucureşti.

Aristotel (1998): *Etica nicomahică*, Editura Ştiinţifică şi Enciclopedică, Bucureşti.

Barbalet, J.M. (1998): *Cetăţenia*, Editura Du Styl, Bucureşti.

Bârzea, Cezar (1999): *Cultură civică*, Editura Trei, Bucureşti.

Benett, C.I. (1990): *Comprehensive Multicultural Education*, Ally & Bacon Co., Boston – Londra – Toronto.

Boudon, R. (1992): *Tratat de sociologie*, Humanitas, Bucureşti.

Bourhis, R.Y., Leyens, J.F. (coord.) (1997): *Stereotipuri, discriminare şi relaţii intergrupuri*, Polirom, Iaşi.

Ciolan, L. (2000): *Paşi către şcoala interculturală*, Corint, Bucureşti.

Colas, D. (1998): *Genealogia fanatismului şi a societăţii civile*, Nemira, Bucureşti.

Cucoş, C. (2000): *Educaţia. Dimensiuni culturale şi interculturale*, Polirom, Iaşi.

* * * (1998): *Conflictele şi comunicarea*, Editura Arc, Bucureşti.

Dasen, P., Perregaux, Ch., Rey, Micheline (1999): *Educaţia interculturală. Experienţe, politici, strategii*, Polirom, Iaşi.

Elkin, Fr., Handel, G. (1987): *The Child and Society. The Process of Socialization*, Random House, New York.
Fyfe, A., Figueroa, P. (1993): *Education for Cultural Diversity. The Challenge for a New Era*, Routledge, New York.
Gardner, J.P. (ed.) (1997): *Citizenship. The White Paper*, The Institute for Citizenship Studies, Londra.
Gellner, E. (1998): *Condiţiile libertăţii. Societatea civilă şi rivalii ei*, Polirom, Iaşi.
Herskovits, M. (1972): *Cultural Relativism. Perspectives in Cultural Pluralism*, Random House, New York.
Iluţ, P., Radu, I., Matei, L. (1994): *Psihologie socială*, Exe, Cluj-Napoca.
Kymlicka, W. (1996): *Multicultural Citizenship. A Liberal Theory of Minority Rights*, Clarendon Press, Oxford.
Locke, J. (1999): *Al doilea tratat despre cârmuire. Scrisoare despre toleranţă*, Nemira, Bucureşti.
Macauly, J.R., Berkowitz, L. (ed.) (1970): *Altruism and Helping Behavior*, Academic Press, New York.
Maliţa, M. (1998): *Zece mii de culturi, o singură civilizaţie*, Nemira, Bucureşti.
Miroiu, Mihaela (2000): *Curs de etică profesională*, Editura Trei, Bucureşti.
Mok, I., Reinsch, P. (1999): *A Colorful Choice. Handbook for Intercultural Teaching Materials*, Parel & European Platform for Dutch Education.
Mucchielli, R. (1972): „La socialisation de l'individu", in *Encyclopédie de la psychologie. Psychologie sociale*, vol. V, Nathan, Paris, pp. 33-40.
Neculau, A. (1985): *A fi elev*, Albatros, Bucureşti.
Neculau, A. (coord.) (1996), *Psihologie socială. Aspecte contemporane*, Polirom, Iaşi.
Pasquier, C. (1962): *Introduction à la théorie générale et à la philosophie du droit*, Delachaux, Neuchâtel.
Phillips, A. (1993): *Democracy and Difference*, Polity Press, Cambridge.
Rawles, J. (1972): *Theory of Justice*, Oxford University Press, Oxford.
Rodewald, C. (ed.) (1991): *Democracy, Ideas and Realities*, Dent, London.
Smith, A. (1991): *National Identity*, Oxford, Reno.
Spinner, J. (1994): *The Boundaries of Citizenship. Race, Ethnicity and the Liberal State*, J. Hopkins University Press, Baltimore.
Sumner, L.W. (1989): *The Moral Foundations of Rights*, Oxford University Press, Oxford.
Turner, B., Hamilton, P. (ed.) (1994): *Citizenship. Critical Concepts*, Routledge, London.
Young, M. (1993): *Justice and the Politics of Difference*, Princeton University Press, Princeton.
*** (1998): *Pachet educaţional. Idei, resurse, metode şi activităţi pentru educaţia interculturală informală a tinerilor şi adulţilor*, Institutul European, Timişoara.
*** (1998): *Towards an Equitable Classroom. Cooperative Learning in Intercultural Education in Europe*, IAIE.

Curriculum intercultural, catalizator al globalizării

Prof. univ. dr. Carmen Crețu

1. Curriculum intercultural în praxisul contemporan

În ciuda dezvoltării literaturii şi maturizării dezbaterii în domeniul educaţiei interculturale şi al globalizării, avem foarte puţine semnale de transfer şi de transpunere didactică a acestor tematici în practica şcolii româneşti. Cultura presupune nu numai creaţie, dar şi participare, comunicare, transmitere de valori individuale sau de grup. Cu toate că evoluţiile din planul global al perceperii lumii contemporane evidenţiază, fie că ne place sau nu, că am păşit într-o eră în care, aşa cum se afirmă deseori, *nu-ţi poţi ajuta sau servi familia, grupul, etnia, naţiunea sau rasa fără a ajuta, servi şi reprezenta lumea în ansamblu*, formarea personalului didactic, iniţială şi continuă, este rareori centrată pe această tematică. Ca atare, curriculumul intercultural, oricât de generos este permis în curriculum naţional (prin curriculum la decizia şcolii, ca disciplină opţională sau infuzionat în programele disciplinelor obligatorii), rămâne subexploatat în clasă.

Analizând situaţia educaţiei interculturale/globalizate ca parte a curriculumului general pentru profesionalizarea didactică şi referindu-ne chiar la una dintre ţările considerate printre primele din lume în procesul de promovare a unui curriculum intercultural, Elveţia, constatăm precaritatea statututului acestei dimensiuni curriculare.

O cercetare desfăşurată în patru zone lingvistice diferite din Elveţia – în perioada 1996-1998 – a abordat tema *integrării diversităţii culturale şi lingvistice în formare iniţială şi continuă a învăţătorilor.* Rezultatele cercetării, deşi au o relevanţă prioritar locală, sunt comparabile cu alte ţări, în special din Europa Occidentală, din perspectiva proiectării curriculumului de formare a personalului didactic.

În cea mai mare parte a instituţiilor de formare a învăţătorilor, problematica pluralităţii lingvistice are un statut marginalizat, apare cel mai adesea doar ca disciplină facultativă sau opţională şi depinde de iniţiativa individuală a profesorilor din instituţiile respective.

- Conţinuturile educaţiei interculturale oferite de curriculumul formării învăţătorilor sunt foarte circumscrise problematicii educaţionale a copiilor din familiile de emigranţi şi se axează pe aspectele conflictuale sau pe diferenţele majore faţă de alte culturi.
- Problema cea mai dificilă este schimbarea curriculumului formării prin trecerea de la situaţia prezentă – caracterizată prin expunerea de principii generale de pedagogie interculturală (toleranţa faţă de alteritate, multiperspectivitatea ca abordare didactică,

promovarea plurilingvismului, transmiterea cunoştinţelor către un public şcolar eterogen etc.) – către un nivel superior de performativitate didactică: transpunerea acestor principii în demersuri practice, concrete de formare (*apud* Allemann-Ghionda şi Perregaux, 1999).

Rezultatele unei alte anchete citate în acelaşi raport (Conférence suisse des directeurs cantonaux de l'instruction publique - CDIP, Lehmann, 1996) evidenţiază că *problematica interculturalităţii nu este percepută ca fiind prioritară pentru curriculumul formării personalului didactic.*

Aceste concluzii inspiră arii de reflecţie pedagogică şi impulsuri pentru demersuri acţionale. Din perspectiva ţării noastre, credem că se configurează cu claritate necesitatea dezvoltării unui curriculum intercultural (atât pentru formarea elevilor, cât şi a educatorilor), mai aplicat în problematica relaţiilor interetnice existente în spaţiul nostru geografic. Totodată, transpare şi nevoia promovării unui curriculum pentru globalizare, racordat mai specific la coordonatele concrete ale integrării europene şi euroatlantice.

Programele de reformă curriculară prezente în lume constituie, prin ele însele, o notă comună a evoluţiilor semnalate la nivelul sistemelor şi proceselor de învăţământ. Pe acest fond, reforma curriculară din România a integrat deja dimensiunea interculturalităţii chiar printr-un document oficial de politică educaţională, Curriculum Naţional, precum şi prin planurile de învăţământ ale departamentelor de pregătire a personalului didactic. Deschiderea politicii curriculare (naţională şi instituţională) către abordarea interculturală şi a globalizării se manifestă, deocamdată, prin apariţia unor discipline opţionale şi facultative, precum şi prin demersuri inter- şi transdisciplinare, în cadrul curriculumului formal sau informal. Succesul implementării acestui curriculum în practica şcolară românească nu este unul automat, de la cadrul normativ la realizare, ci este condiţionat de competenţele didactice dezvoltate în acest domeniu, atât ale educatorilor din învăţământul preuniversitar, cât şi ale celor din universităţi. În formarea şi dezvoltarea acestor competenţe trebuie precizate standarde, nu atât academice, cât profesionale. Prin respectarea standardelor profesionale (sau ocupaţionale, sau de competenţă didactică) s-ar facilita procesul de schimbare a curriculumului, proces menţionat de cercetătorii elveţieni (c), prin trecerea de la vehicularea principiilor generale ale pedagogiei interculturale la realizarea efectivă şi complexă a competenţelor interculturale.

Credem că educaţia interculturală şi, mai nou, educaţia globalizării / pentru globalizare (engl. *global education*) a depăşit faza *pedagogizării* drepturilor omului, a antixenofobismului, antirasismului, antisemitismului, a discriminării religioase sau a decalajului de şansă la succesul profesional şi social datorită apartenenţei de gen. Dincolo de această problematică, ce a generat şi a alimentat de altfel, timp de mai multe decenii, argumentaţia şi gestica paideutică multi- şi interculturală, sfârşitul secolului XX şi momentul prezent aduc cel puţin trei conotaţii noi:

1. *Educaţia globalizării* ca terapie preventivă pentru efectele virtualelor şocuri produse de globalizare, la nivel individual şi colectiv.
2. *Educaţia globalizării* ca exerciţiu spiritual, ideologic şi comportamental de adaptare la condiţia de *homo mundi*, condiţie abia acum asumată efectiv de omenire – la nivel de masă –, pentru prima oară.
3. *Educaţia pentru globalizare* ca un facilitator şi catalizator al fenomenului de globalizare.

2. Caracteristicile postmodernităţii şi ale globalizării reflectate în curriculum

Distincţiile semantice între educaţia multiculturală, educaţia interculturală, educaţia globalizării şi, respectiv, educaţia pentru globalizare relevă, pe lângă opţiunile şi delimitările teoretice şi metodologice bine cunoscute în literatura dedicată, şi etapele istorice diferite din evoluţia percepţiilor sociale asupra fenomenului apropierii dintre oameni – sau, altfel spus, asupra descoperirii prin încercare şi eroare, experienţial, a unităţii existenţiale a omenirii pe această planetă.

Dacă problematica multiculturalităţii era specifică anilor '60 şi '70, discursul despre interculturalitate s-a maturizat în anii '80, iar vocile globalizării s-au făcut auzite pe scară largă abia în anii '90. Evident că nu susţinem exclusivitatea acestei etapizări. Interdependenţele, suprapunerile, prelungirile şi revenirile asupra acestor problematici pot fi evidenţiate în oricare dintre etapele delimitate mai sus. Ceea ce dorim să surprindem este configurarea evoluţiei *reprezentării celuilalt* de-a lungul postmodernităţii şi acum, la începutul erei globalizării. Vizualizăm educaţia reprezentării celuilalt ca un continuum ce a evoluat prin mutarea accentelor de pe multicultural (to) pe intercultural (t1), global (t2) şi, ulterior, pe proglobal (t3). În timp ce primele trei etape vizează preponderent cunoaşterea interumană şi ameliorarea intoleranţelor instinctive, ultima etapă denotă preponderenţa actului partinic, intenţional agresiv, prea puţin reverenţios faţă de etosul şi nostalgiile etnice, poate prea brutal în raport cu posibilităţile celor mai mulţi dintre semenii noştri, de pe toate meridianele lumii, de absorbţie ideatică şi afectivă. De aici şi până la a lua o poziţie de apărare, chiar de respingere în faţa *educaţiei progloblizare*, de aici şi până la a te întreba bănuitor *qui prodest* este doar un pas. Astfel se elaborează scenarii ale invadării culturale la scară mondială, se trag semnale alarmiste cu privire la pierderea identităţii etnice, iar *in extremis* se argumentează războaie şi genociduri.

Pe de altă parte, în numele educaţiei pentru globalizare se dezvoltă pretexte şi scuze pentru abuzuri intolerabile şi agresiuni la adresa drepturilor de afirmare a specificităţii unor colectivităţi umane, în special când acestea sunt mai puţin reprezentate numeric sau sunt mai puţin potentate politic, bancar, economic şi militar. Aceste exagerări – de ambele părţi – relevă, probabil, natura încă rudimentară a speciei umane. Totodată, se decantează, cu o claritate din ce în ce mai marcantă, provocările de mâine a co-educaţiei în domeniul acceptării celuilalt.

Această co-educaţie a început să se dezvolte – sub forma demersurilor teoretice şi practice oficiale în câmpul educaţiei multiculturale – de-abia la sfârşitul anilor '60 şi începutul anilor '70. Demersurile se focalizau atunci pe studii etnice sau pe istoria culturii diferitelor grupuri minoritare. Mai târziu, educaţia interculturală, care pledează pe comunicare activă şi pe interacţiune pozitivă, a valorizat achiziţiile educaţiei multiculturale prin dezvoltări nu numai de studii teoretice şi practici şcolare specifice, dar şi prin implicare civică, la scară continentală, regională sau chiar planetară, sub forma unor programe educaţionale/culturale/turistice/umanitare internaţionale, asumate prin convenţii precise de către organizaţii guvernamentale şi nonguvernamentale, desfăşurate

cu susţinere financiară prin sistemul granturilor, sponsorizărilor sau donaţiilor. Proliferarea acestor programe a permis maturizarea domeniului educaţiei interculturale sub multiple aspecte : epistemologic, conceptual, metodologic, al evaluărilor contextuale. Din păcate, aceeaşi proliferare s-a soldat în plan negativ cu marketizarea şi mercantilizarea educaţiei interculturale, conducând în multe cazuri la diluare de sensuri şi deviere de scopuri. În numele programelor de educaţie interculturale, numeroase ONG-uri şi instituţii guvernamentale proiectează şi desfăşoară activităţi festiviste, lipsite de autenticitate şi conduse neprofesionalist. Rareori am identificat un domeniu mai permisiv la impostură profesională (exprimată în scrieri sau în acţiune) decât educaţia interculturală, tocmai datorită bazei foarte largi de masă a dezbaterii problematicii interculturale.

La primele începuturi, atunci când se suprapunea temporal cu educaţiile multi- şi interculturală, atunci când nu se denominaliza încă, educaţia globalizării s-a relaţionat cu direcţiile de evoluţie a lumii, cu problematica lumii mondiale, cu interrelaţiile dintre popoare şi era reprezentată cel mai adesea de specialişti în drepturile omului, viitorologi, militanţi pentru pacea lumii etc.

Ceea ce unea toate aceste demersuri educaţionale, pe lângă faptul că erau percepute ca mişcări reformatoare, a fost sintetizat de Cortez (1983, p. 569) astfel : „Aceste curente urmăresc să îmbunătăţească înţelegerea între oameni în plan global, să optimizeze relaţiile intergrupale, să faciliteze comunicarea interculturală, să reducă stereotipizarea şi să ajute «cursanţii» să înţeleagă diversitatea umană fără să piardă specificitatea pe care fiecare popor o are de împărtăşit".

3. Pluralitatea culturală, perspectivă de proiectare a curriculumului

Conceptul de pluralitate culturală nu îmbogăţeşte doar terminologic sistemul categorial al educaţiei interculturale, ci aduce o nouă ideologie în privinţa receptării alterităţii. Mult timp literatura educaţiei interculturale din ţările dezvoltate, ţări magnetizante pentru emigranţi, a fost dominată de două concepţii, considerate astăzi anacronice :

- Concepţia tip *Ausländerpädagogik*, în care apartenenţa la o cultură minoritară, reprezentată prin venirea recentă a grupurilor de emigranţi, furnizează virtuale obstacole în procesul de asimilare a acestora de către cultura majoritară sau obstacole pentru însăşi buna funcţionare a şcolii.
- Educaţia interculturală centrată pe valorizarea valorilor culturale ale emigranţilor stabiliţi în noile contexte culturale.

În ambele concepţii se configurează relaţia de tip dominant – dominat, majoritar – minoritar ; sau, altfel spus, se induce o optică dualistă asupra fenomenului multiculturalităţii.

Conceptul de pluralitate promovează o nouă optică, fundamentată pe constatări pragmatice :

- Fenomenul emigrării este o realitate ilustrabilă la timpurile trecut, prezent şi viitor.
- Există numeroase ţări în care trăiesc diverse minorităţi lingvistice şi culturale.
- Există numeroase zone în care locuitorii sunt cel puţin bilingvi.

- Mobilitatea teritorială devine o realitate tot mai largă, datorată dinamicii profesionale, internaţionalizării educaţiei, globalizării economice etc.

Aceste constatări sunt valabile şi pentru şcoala românească contemporană şi trebuie tratate ca provocări de adaptare a finalităţilor, conţinuturilor şi a organizării procesului de predare – învăţare – evaluare.

Care sunt diferenţele dintre un curriculum pentru o formaţie monoculturală şi monolingvistică, faţă de un curriculum care să pregătească pentru o societate a pluralităţii şi o societate integrativă ? Opinăm că este o întrebare de bază în iniţierea demersurilor de adaptare a curriculumului la realitatea multiculturală.

La această întrebare, Christianne Perregaux, profesor la Departamentul de educaţie interculturală al Universităţii din Geneva, răspunde propunând *decentrarea* ca un nou principiu al pedagogiei interculturale.

Decentrarea este analizată în trei ipostaze diferite pentru proiectarea curriculumului.

Decentrarea în teoriile educaţiei

Aici, principiul decentrării induce o analiză critică la adresa concepţiei asupra educaţiei emergente dintr-o cultură dominantă, exclusivă, considerată a reprezenta progresul, concepţie clădită prin ignorarea filiaţiilor istorice şi a interdependenţelor socio-culturale (Allemann-Ghionda şi Perregaux, 1999).

Principiul decentrării este fundamentat psihologic de J. Piaget, atunci când analizează „premisele educaţiei internaţionale a profesorilor" şi pledează pentru internaţionalism, definindu-se astfel ca unul dintre precursorii teoriei globalizării. Piaget susţinea că internaţionalismul este o problemă prioritar psihologică, omul fiind supus atracţiei la fel de puternice a două tendinţe divergente : „Una constă în reprezentarea universului ca spaţiu imediat, identificabil în toate lucrurile apropiate, lucruri ce se constituie într-un sistem unitar, identificabil cu centrul. Cealaltă tendinţă constă în corijarea şi depăşirea punctului de vedere imediat, pentru a plasa individul într-un sistem general, amplu, din care să-şi coordoneze perspectiva personală prin identificarea unui număr din ce în ce mai mare de perspective diferite". (Piaget, 1931) Plecând de la această viziune psihologică duală a egocentrismului şi universalismului, ce poate fi analizată deopotrivă la nivel individual şi colectiv, se pot imagina diverse abordări didactice ale unei optici multiperspectiviste.

De exemplu, la proiectarea conţinuturilor lecţiilor de geografie sau de istorie pot fi făcute exerciţii de poziţionare consecutivă, eurocentrică, regional-centrică sau naţional-centrică. Se pot face ulterior analize ale diferenţelor de percepere a unuia şi aceluiaşi fenomen.

Decentrarea în raport cu „elevi standard"

Este o altă accepţiune a decentrării ce invită profesorii şi elevii să reflecteze asupra propriilor reprezentări despre *elevul standard*. În această accepţiune, principiul decentrării reliefează „efectul Pygmalion", prin care se departajează zone de centru şi de periferie în universurile şcolare. „Elevul normal" este poziţionat subiectiv în zona de centru, în timp ce „elevul deviant de la normă" este plasat către periferie. Aceasta din urmă se constituie ca zonă a celor mai puţin dotaţi, a celor incapabili să facă faţă

curriculumului oficial – pentru că, de exemplu, vorbesc acasă altă limbă –, ca zonă a celor diferiţi prin culoare, religie ori venituri. Automatismele de reprezentare se transformă în aşteptări în plan mental ale profesorilor, ce tind să se împlinească în plan real. În consecinţă, dacă profesorii sunt pregătiţi să educe elevii standard, înseamnă că, în procesul de învăţământ concret, ceilalţi elevi vor fi marginalizaţi, dacă nu chiar stigmatizaţi. De aceea, *credem că orice sistem de formare a personalului didactic ar trebui să stabilească de la început pentru ce fel de elevi intenţionează să-şi pregătească profesorii.*

Decentrarea în relaţia cu celălalt

Această conotaţie a decentrării relevă aspecte psihosociologice ale limitării stereotipiilor de reprezentare culturală în clasă. În esenţă, decentratrea în relaţie cu celălalt se manifestă în opoziţie cu : *etnocentrismul* (perceperea propriei modalităţi de gândire şi comportare, justificată prin apartenenţa la o etnie, ca fiind întotdeauna superioară altora) ; *sociocentrismul* (modalitatea de gândire şi comportare izvorâtă din convingerea că aparteneţa la un grup/clasă socială este întotdeauna superioară) ; *egocentrismul* (pretenţia unui individ ca toţi ceilalţi să aibă aceeaşi percepţie ca şi el, indiferent de vârstă, sex, mediu social, cultural etc.).

4. Un model de curriculum intercultural pentru globalizare

Christine Bennett, profesor de studii sociale şi educaţie multiculturală la Universitatea Indiana, Bloomington, a construit un model curricular axat pe patru valori : *acceptarea şi aprecierea diversităţii culturale* ; *respectarea demnităţii şi a drepturilor umane* ; *responsabilitatea pentru comunitatea mondială* ; *apărarea sănătăţii planetei*. Precizăm că autoarea nu face o delimitare (în studiul la care ne referim) între demersurile educaţiilor multiculturală şi interculturală, ci le asimilează sub numele de *curriculum multicultural*.

Primele trei valori sus-menţionate sunt inspirate din *Declaraţia drepturilor omului* adoptată de *Adunarea generală a Naţiunilor Unite* în 1948, iar valoarea amintită în final îşi are originile în filosofia tradiţională a indienilor indigeni din America. La aceste patru valori (*core valori*) se adaugă şase obiective educaţionale ce întemeiază, în concepţia autoarei, un curriculum multicultural şi pentru globalizare. Pentru atingerea fiecărui obiectiv, autoarea sugerează modalităţi curriculare concrete.

1. Înţelegerea perspectivelor istorice multiple

Demersurile specifice atingerii acestui obiectiv se concentrează pe demascarea şi prevenirea prejudecăţilor dezvoltate din perspectiva civilizaţiei euro-americane. Într-un curriculum intercultural, evenimentele trecute şi prezente trebuie analizate din perspective culturale multiple, prevalând atât argumentele grupurilor majoritare, cât şi ale celor minoritare. Asemenea perspective se pot referi la tradiţii culturale, la contribuţiile diferitelor grupuri etnice, inclusiv ale celor majoritare etc. şi pot fi abordate la diverse discipline din planul de învăţământ. Conţinuturile educaţionale vor vehicula valori

identitare şi vor dezvolta sentimente de mândrie şi atitudini de preţuire faţă de apartenenţa la o anumită cultură. Imaginea pozitivă de sine şi de grup este considerată de autoare ca fiind premisa indispensabilă construirii mai târziu a capacităţilor de empatizare cu alţii. Se insistă pe dezvoltarea echilibrului psihologic dintre mândria apartenenţei cultural identitare proprii şi aprecierea/preţuirea culturii altor grupuri.

Totodată, se menţionează o serie de insuficienţe ale curriculumului tradiţional, ilustrate de regulă prin stereotipii care plasează imaginile reprezentative pentru grupurile majoritare într-o lumină favorabilă (oameni civilizaţi, puternici, generoşi, plini de succes etc.).

2. *Dezvoltarea conştiinţei culturale*

În strânsă legătură cu obiectivul precedent, dezvoltarea conştiinţei apartenenţei la o matrice culturală se axează pe două premise de achiziţie individuală:

- înţelegerea propriului univers cultural;
- capacitatea de reducere a etnocentrismului.

Ambele premise sunt inspirate de R. Hanvey (1975), autor al teoriei „perspectivei globale realizabile", care se dezvoltă pe două dimensiuni: *conştiinţa perspectivei de înţelegere* şi *capacitatea de reprezentare inteculturală*. Prima dimensiune se referă la recunoaşterea faptului că propria perspectivă de înţelegere a unui fenomen cultural diferit poate fi parţial alterată sau chiar falsă, datorită influenţelor continue în care s-a format individul de-a lungul educaţiei primite într-un anume cadru cultural, precum şi a faptului că există şi alte puncte de vedere, alte percepţii şi alte atitudini legitime. Cea de-a doua dimensiune se referă la recunoaşterea existenţei simultane a mai multor idei şi teorii asupra culturilor, precum şi la abilitatea de a te transpune în postura reprezentantului altei culturi atunci când analizezi propria cultură într-una sau alta dintre manifestările sale.

În opinia lui R. Hanvey, *perspectiva globală realizabilă* are patru niveluri de informare/dezvoltare:

	Nivelul informării/dezvoltării	Modalitatea de realizare	Interpretarea perspectivei
1	Superficial, nesistematic, cunoştinţe comune marii majorităţi a oamenilor	Turism, enciclopedii, canale de televiziune cu mare audienţă	Slab dezvoltată, bizară, exotică.
2	Recunoaşterea caracteristicilor semnificative ale unei culturi ce contrastează cu propria cultură	Experimentarea unor situaţii de conflict cultural	Slab dezvoltată, neraţională, frustrantă.
3	Recunoaşterea caracteristicilor esenţiale ale unei culturi şi chiar a unor manifestări subtile ce contrastează cu propria cultură	Analiză intelectuală	Dezvoltată, configurată cognitiv
4	Conştientizarea reprezentărilor asupra unei culturi diferite, realizată prin transpunere în postura unui exponent al culturii respective	Imersiune în altă cultură, convieţuirea în alt context cultural	Dezvoltată prin obişnuinţă şi familiaritate.

3. *Dezvoltarea competenţei interculturale*

Competenţa interculturală se referă la abilităţile de interpretare a comunicării intenţionale (limbaj, simboluri), a comunicării inconştiente (de exemplu, limbajul corpului) şi a obiceiurilor sau a stilurilor de exprimare ale altor culturi în situaţii asemănătoare. Aceste abilităţi nu pot fi dezvoltate în afara experienţei directe sau indirecte de contact cu alte culturi. Pentru cel care interpretează mesajele receptate sau transmise, numai prin prisma propriului set de norme şi valori este foarte dificil să înţeleagă sau să se facă înţeles într-un context cultural diferit. C. Bennett exemplifică unele criterii de selecţie a conţinuturilor educaţionale în vederea atingerii acestui obiectiv:

- limbajul este fundamental pentru o cultură şi pentru înţelegerea acelei culturi;
- eficienţa comunicării interculturale a oamenilor poate fi întărită prin dezvoltarea abilităţilor de recunoaştere a diferenţelor culturale;
- există modalităţi de comunicare interumană care transcend barierele culturale;
- unele dimensiuni ale culturilor diferite sunt destul de decantate istoric, pentru a putea fi definite, descrise şi explicate într-un curriculum şcolar;
- indivizii pot dobândi/construi un echilibru psihologic între propria mândrie identitară şi aprecierea valorilor altor identităţi, foarte diferite sau îndepărtate;
- intensificarea contactelor interculturale nu conduce în mod pasiv sau automat la asimilare culturală şi uniformizare.

4. *Combaterea rasismului, prejudiciului şi a discriminării*

Acest obiectiv devine fundamental în grupuri şcolare multiculturale. De fapt, o caracteristică comună a curriculumului intercultural promovat în şcolile nord-americane şi ale Europei Occidentale este contextualizarea experienţei de învăţare: conţinuturile vehiculate ilustrează experienţa culturală a grupurilor de apartenenţă culturală a elevilor din clasa respectivă, iar metodele folosite sunt adaptate stilurilor de învăţare dobândite prin inserţia culturală identitară a elevilor.

Se pune accent pe dezintoxicarea elevilor de prejudecăţi şi stereotipii legate de inferioritatea/superioritatea de rasă. Obiectivul vizează dezvoltarea atitudinii non-rasiste axate pe conştientizarea efectelor de prejudiciu şi discriminare negativă. Demersul didactic trebuie să evidenţieze distincţiile dintre rasismul cultural, individual şi instituţional. Prejudiciile şi discriminările pot fi exemplificate prin raportarea la contextul de viaţă real al elevilor sau la contextele de viaţă cunoscute de majoritatea elevilor, prin incursiuni în istoria trecută sau în cotidian.

5. *Dezvoltarea conştiinţei „statului-planetă" şi a dinamicilor globale*

În esenţă, obiectivul enunţat vizează dezvoltarea imaginii globale asupra planetei. Unitatea planetei poate fi ilustrată pe mai multe dimensiuni ale dinamicii politice, economice, culturale, turistice etc. Aserţiunile proiectării curriculumului în vederea atingerii acestui obiectiv sunt formulate în termeni generali:

- lumea poate fi înţeleasă ca un sistem global complex şi singular;
- deciziile personale sau colective, precum şi comportamentele influenţează, în bine sau în rău, viitorul lumii;

- cunoaşterea şi înţelegerea problemelor economiei mondiale vor contribui la motivarea elevilor şi tinerilor de a participa efectiv şi responsabil la viaţa comunităţii globale.

Unele studii focalizate pe acest obiectiv oferă exemple concrete de intervenţie educaţională pentru profesori. Astfel, R. Hanvey (1975) oferă educatorilor patru sugestii pentru proiectarea curriculumului pentru era globalizării :

- conştientizarea elevilor în legătură cu efectele globale ale dezvoltării necontrolate a tehnologiilor industriale – de exemplu, reducerea stratului de ozon al stratosferei ;
- încurajarea elevilor *să-şi imagineze inimaginabilul* – de exemplu, renunţarea la energiile nucleare pentru a evita dezastrele nucleare ;
- examinarea detaliată a convingerilor uzuale legate de normalitatea şi beneficiile dezvoltării tehnologiilor industriale şi de creşterea economică ;
- sprijinirea elevilor în înţelegerea dinamicii, consecinţelor şi caracteristicilor creşterii economice exponenţiale.

L. Anderson (1979) sintetizează alte patru caracteristici ale paradigmei sistemului mondial, considerate de autor ca fiind esenţiale pentru proiectarea conţinuturilor unui curriculum al globalizării :

- umanitatea ca modalitate sau specie de viaţă intercorelată biologic, istoric şi cultural ;
- planeta Pământ ca ecosistem global ;
- ordinea socială globală ca fundament pentru organizarea ecologică şi socială a umanităţii ;
- fiecare individ al speciei umane ca participant responsabil la dezvoltarea ordinii sociale globale.

6. *Construirea abilităţilor de acţiune socială*

Obiectivul este subsumat *educaţiei pentru participare în acţiune* – sau, altfel spus, invită profesorii să-i abiliteze pe tineri să depăşească faza studiului şi a reflecţiei, pentru a se manifesta şi în plan acţional. Sunt subliniate în special demersurile de formare a unei atitudini participative, dezvoltarea eficienţei personale şi colective în participarea la viaţa politică, cultivarea spiritului de „responsabilitate globală a cetăţenilor lumii". Curriculumul oferit va trebui să-i înveţe pe elevi să identifice căi alternative atât pentru deciziile de viaţă personală, cât şi pentru cele ce vizează viaţa publică ; de asemenea, să se obişnuiască să reflecteze asupra consecinţelor propriilor alegeri. Problematica participării tinerilor la viaţa social-politică a fost raportată la problematica obiectivelor educaţionale, îndeosebi după mişcările tineretului din 1968. Cercetarea „socializării politice" a făcut referinţe la învăţământ şi a oferit numeroase sugestii de strategii curriculare : Hess şi Newman (1968), Seasholes (1972), Ehman (1970), Muller (1982). În general, această literatură oferă o gamă largă de strategii curriculare, de la dezbaterile cu elevii asupra tematicilor sociale până la studii de caz axate pe schimbarea politică, rezolvări de probleme în grup, mici investigaţii-acţiune în comunitate.

Conexiunile dintre cele 10 focalizări curriculare descrise mai sus se dezvoltă la rândul lor, pe baza interacţiunilor dintre evenimentele personale, intranaţionale şi internaţionale,

prevalând un fapt important: *toate manifestările umane au similarități sau apropieri care promovează înțelegerea, comunicarea și echitatea* (Cortez, 1983). *Core valorile* capacitează educatorii să clarifice bazele predării-învățării. Această clarificare este considerată de autoarea modelului ca esențială în „protejarea, dezvoltarea și construirea premiselor pentru curriculum global și multicultural".

Modelul curricular prezentat poate să nu fie acceptat de toți educatorii. Uneori, premisele pe care se instituie obiectivele și strategiile sale sunt nerealiste. Profilul educatorului care ar trebui să realizeze practic un astfel de curriculum poate părea puțin idealizat. Totuși, acest model poate ghida educatorii în alegerea conținuturilor, în identificarea și activarea surselor de informare, în proiectarea strategiilor de predare-învățare-evaluare, în dezvoltarea unor câmpuri de intervenție practică în care principalii actori pot fi tinerii.

5. Paradigme ale schimbării în țările în tranziție: curriculum intercultural și curriculum pentru globalizare

Curriculum intercultural

În țările din centrul și estul Europei, intrate după 1989 în procesul de tranziție către un sistem educațional axat pe valori democratice, problematica curriculumului intercultural sau a curriculumului pentru globalizare capătă nuanțe deosebite față de restul spațiului european. Aici, valorile democratice nu pot fi definite prin simpla opoziție cu cele ale erei comuniste descrise numai la nivel teoretic (autoritarism, supunere, conformism, colectivism, dependență, unicitatea modului corect de gândire, ostilitatea față de mediile naționale externe etc.). În acest spațiu socio-politic, tranziția nu se petrece într-un mediu purificat de mentalitățile, convingerile, expectațiile dezvoltate în comunism. Tranziția către percepțiile firești într-o lume democratică are efecte traumatizante pentru mulți dintre semenii noștrii. Aceștia se văd forțați să se schimbe, să reacționeze diferit la provocările mediului, să ia în considerație ceea ce înainte părea nesemnificativ și, dimpotrivă, să ignore ceea ce înainte era obligatoriu, să valorizeze noi premise etc. Schimbarea li se impune prin procesul firesc de evoluție a cotidianului, fără ca ei să fi avut timp suficient pentru a-și dezvolta structurile cognitive aferente *înțelegerii nevoii de schimbare*.

Uneori, însuși procesul de schimbare este îngreunat, întârziat sau distorsionat de presiunile revanșarde ale trecutului. În majoritatea țărilor postcomuniste există și activează declarat formațiuni politice comuniste sau cu orientare socialist-comunistă, chiar dacă au diverse denumiri. Prin acțiunile lor, întreprinse în direcția resuscitării vechilor valori, schimbarea democratică încă mai este percepută ca un proces nu neapărat ireversibil. Astfel, *oamenii în tranziție* sunt confuzionați. Mai mult decât o schimbare a valorilor care să alimenteze curricula, în aceste țări credem că se impune *o clarificare a valorilor*, ca o urgență a reformelor curriculare.

Una dintre direcțiile cu valențe în schimbarea democratică a curriculumului o reprezintă și promovarea valorilor interculturalității. Educarea toleranței față de alteritate presupune schimbări profunde de gândire, de implicare afectivă și de poziționare

atitudinală. Josef Mestenhauser, profesor american de origine cehă, ataşat de problematica tranziţiei patriei sale naturale, a identificat o gamă semnificativă de faţete ale schimbării în care cetăţenii acestor ţări sunt angajaţi. Redăm lista acestor forme de schimbare, pentru că recunoaştem în ele, în egală măsură, schimbări culturale profunde, pe lângă direcţiile de transformare intelectuală, comportamentală şi atitudinală majore. Este vorba de o revenire la matricea culturală printr-un demers de corectare istorică, după o perioadă de alienare nu doar ideologică, ci şi de natură culturală. Comunismul a avut din păcate răgazul de a configura o „cultură" specifică sub forma unei structuri a alienării culturale. Putem afirma că a format/alienat educatori şi educaţi în matricea „culturală" specifică, în măsura în care luciditatea acestora au putut fi înşelate.

- Schimbare de la dependenţa de autoritatea publică la responsabilitatea individuală în luarea deciziilor
- Schimbare de la implicarea pasivă la cea activă
- Schimbare de la perspectiva adversială la cea colaborativă, care presupune adesea acceptarea diferenţelor
- Schimbare de la o stare subiectivă de deznădejde/resemnare la una de încredere în sine
- Schimbare de la gândirea dualistă „bine-rău" la un raţionament în care soluţiile de compromis pot fi acceptate
- Schimbare de la sprijinirea superficială a noului sistem social-politic la sprijinirea sa activă – sau, cel puţin, la iniţierea unei opoziţii constructive
- Schimbare de la viziunea fatalistă şi cinică faţă de evoluţie la deschiderea către viitor
- Schimbare de la neîncredere generală la încredere funcţională
- Schimbare de la ineficienţa iresponsabilă la economia de piaţă efectivă, nu numai în comerţ şi producţie, ci şi în educaţie, guvernare şi în alte sectoare ale vieţii publice
- Schimbare de la secretomanie la transparenţă
- Schimbare de la conformarea forţată la autodeterminare
- Schimbare de la izolarea culturală la asocierea în cadrul comunităţii mondiale (*apud* Mestenhauser, 1998).

Curriculum pentru globalizare

Dacă ţările aflate acum în tranziţia (mai mult sau mai puţin avansată) de la comunism la democraţie au ratat trecerea plenară prin pasajul postmodernităţii datorită „cortinei de fier", ele au acum şansa de a deveni în sfârşit contemporane cu restul lumii. Caracteristicile postmodernităţii (pluralismul, multiculturalismul, feminismul, analizele probabilistice, alternanţele etc.) au fost doar parţial experimentate şi teoretizate în ţările din această zonă. Cu toate acestea, efectele postmodernităţii au fost percepute fie prin intermediul literaturii occidentale, al mass-media, al evenimentelor culturale cu impact transnaţional la care am fost părtaşi, fie datorită evoluţiilor reflex-naturale din propriul spaţiu naţional. Afirmarea caracteristicilor postmodernităţii a fost deosebit de lentă în aceste ţări, iar explicaţiile asupra lor au fost saturate ideologic. În aceste condiţii, era firesc ca educaţia postmodernă în general şi curriculumul în particular să se afle în decalaj negativ şi să producă decalaje faţă de ţările occidentale. În România, de exemplu,

aceste decalaje se resimnt cu putere şi acum, în special în mentalitatea multor părinţi, profesori şi conducători la diferite niveluri ale structurilor educaţionale. Putem ilustra prin opoziţia manifestată faţă de schimbarea planurilor de învăţământ care limitează timpul acordat unor discipline considerate în mod tradiţional „de bază”, pentru a face loc disciplinelor opţionale multiple care să întâmpine nevoi nou-exprimate ale elevilor. Dacă opoziţia menţionată reflectă un sistem atitudinal, aplicarea disciplinelor opţionale în practica şcolară – astfel încât să determine efectele de dezvoltare reală şi complexă a elevilor în plan cognitiv, aptitudinal şi atitudinal, efecte pentru care au fost concepute de decidenţii în reforma curriculumului – întâmpină de cele mai multe ori obstacolul inabilitării educatorilor. La rândul ei, această inabilitare se datorează în bună măsură curriculumului de formare iniţială şi continuă a personalului didactic. În faţa decidenţilor şi managerilor sistemelor educaţionale se instituie mai multe variante de optimizare a situaţiei. Cea mai rea este revenirea la modelul curricular anterior introducerii opţionalelor, considerat „mai bun” pentru că nu producea bulversări în sistem. Recunoaştem, la originea acestui lanţ vicios, desincronizarea în raport cu valorile educaţionale ale postmodernităţii.

Acum, în afara „cortinei de fier”, locuitorii ţărilor în tranziţie trebuie să facă faţă provocărilor internaţionalizării şi globalizării. Curricula sunt chemate să pregătească profesorii şi elevii pentru schimbarea de paradigmă societală (după definiţia paradigmei dată de Kuhn în 1970). Redăm mai jos caracteristicile principale ale schimbării societăţii la nivel global, preluate dintr-un studiu efectuat de un grup de cercetători de la Standford Research Institute (2000) :

- Schimbarea de la simplu la complex
- Schimbarea de la ierarhie la heterarhie
- Schimbarea de la mecanic la holografic
- Schimbarea de la determinat la indeterminat
- Schimbarea de la cauzalitatea lineară la cauzalitatea mutuală
- Schimbarea de la ansamblu la morfogeneză
- Schimbarea de la obiectivitate la perspectivitate

Permanenţele schimbării

Strategia de formare a competenţelor – şi deci de modificare a comportamentelor cadrelor didactice care se implică într-un program reformator – se întemeiază pe o anumită filosofie asupra schimbării de rol – set profesional :

Schimbarea este un proces, nu un eveniment. Mulţi profesori şi inspectori şcolari privesc „schimbarea” ca reflex imediat la o prevedere legislativă, circulară, decizie administrativă sau introducere a unui experiment. Experienţa altor state în materie de aplicare a programelor inovative – inclusiv a celor de formare a cadrelor didactice – demonstrează că semnele certe ale schimbării apar în intervale de la trei la cinci ani.

Schimbarea este desăvârşită de indivizi, nu de instituţii. Pentru ca şcoala să se schimbe, trebuie să se schimbe educatorii din şcoală prin dezvoltarea deprinderilor şi abilităţilor de provocare şi menţinere a schimbării.

Schimbarea este o experienţă individuală de profunzime. În aplicarea unui program nou sau a unei inovaţii în învăţământ, atenţia este focalizată de obicei pe aspectele

materiale, financiare, de procedură şi doar în plan secund, pe atitudinile, motivaţiile, emoţiile şi sentimentele educatorilor implicaţi. Aspectele din urmă pot juca un rol determinant în succesul sau eşecul unui proiect de schimbare.

Practicarea schimbării provoacă ataşament şi determină competenţe tot mai mari relative la însuşi procesul respectiv de schimbare.

6. Curriculum ca autoactualizare

Teoria curriculumului oferă soluţii inedite provocării interculturalităţii. Una dintre cele mai recente teorii, *curriculum ca actualizare a individului ce învaţă*, este centrată pe copil şi pe conţinuturile educaţionale şi consideră că principala funcţie a curriculumului este „satisfacerea" fiecărui cursant cu experienţe optimizatoare care să-l conducă la dobândirea autonomiei şi dezvoltarea armonioasă. Educaţia este conceptualizată ca o forţă de eliberare, ca o modalitate de a ajuta copilul să trăiască experienţa descoperirii. Şcoala însăşi, ca instituţie fundamentală a educaţiei, este considerată vitală pentru experienţa îmbogăţirii universului interior. Procesul curricular este reprezentat aici prin formularea obiectivelor educaţiei în termenii „dinamicii personale". O altă caracteristică a acestei orientări este spiritul reformist şi reconstructivist. Prin parcurgerea unui asemenea curriculum, elevul trebuie să devină receptiv la schimbare în dublu sens: să fie adaptabil şi să provoace schimbarea.

Curriculumul şcolar este valorizat ca un scop în sine, prin calitatea sa de „etapă a vieţii" ce va oferi copilului cunoştinţe şi mijloace pentru procesul de autodescoperire viitoare în orice context cultural.

J.S. Junell (*apud* Eisner şi Vallance, 1974, pp. 106-117), încercând să răspundă la incitantele întrebări „Către ce parte din om trebuie să se orienteze prioritar şcoala publică? Spre universul său intelectual-academic sau spre cel emoţional-social? Care dintre cele două universuri este în măsură mai mare să asigure fericirea şi o şansă rezonabilă de supravieţuire?" (p. 106), îi invocă pe de o parte pe fondatorii raţionalismului clasic, Copernic, Kepler, Galileo, Newton, Descartes, iar pe de altă parte, pe Rousseau şi Bergson. Cei din urmă sunt aleşi ca reprezentanţi ai anti-intelectualismului, pa care autorul îl califică ca fiind necesar, ca perioadă de puternică reacţie catalizatoare a progresului. „Le noble sauvage" rousseauist şi „extravaganţele bergsoniene despre superioritatea instinctului şi a intuiţiei asupra intelectului difuzează reminiscent – opinează Junell – în comportamentul tinerilor de azi, atenţionându-ne asupra importanţei sentimentelor pentru corectarea comportamentului social. Curriculumul preferat de Junell s-ar plasa la egală distanţă faţă de cele două extreme, undeva într-o zonă care să ia în consideraţie „determinismul limitelor naturale inerent umane" (p. 108). Profesorul trebuie să manifeste „o atitudine liberală faţă de elev" (p. 112), în sensul încrederii în celălalt şi al acceptării alterităţii.

Teoria curriculumului ca autoactualizare aduce în plan privilegiat *tema utopiei ca modalitate de protest social al tineretului*. Autorii fac distincţie între *utopia relevantă* şi *utopia nerelevantă*, ambele fiind calificate drept construcţii imagistice sau proiecţii ale dorinţelor şi aspiraţiilor elevilor, cu obiectivare expectată în viitorul mileniu.

În acest context analitic, utopia este definită ca reprezentând orice imagine a unei societăţi radical diferită de cea prezentă. Utopiile relevante sunt modele ale unor lumi reformate prin proiecte de intervenţie descrise riguros, detaliat şi coerent. Utopiile nerelevante reclamă şi ele, în mod acut, schimbarea; dar, spre deosebire de cele relevante, acestea nu oferă nici o soluţie pentru schimbare şi nici un proiect pentru tranziţia de la prezentul incriminat la viitorul dezirabil. Tinerii cu utopii nerelevante nu au idei clar conturate asupra caracteristicilor concrete ale societăţii dorite sau asupra propriilor roluri într-o astfel de societate. Reacţiile lor reformiste sunt doar emoţionale.

În viziunea autorilor studiului, conceptul de tranziţie (de la real la ideal) este fundamental pentru profesor în încercarea acestuia de a elabora un curriculum social-reconstructivist. Tinerii trebuie ajutaţi să se angajeze cu consecvenţă în eforturi exigente de gândire pentru proiectarea unor modele realiste de schimbare socială. Elaborarea unui viitor virtual este propusă ca strategie didactică de formare şi exersare a competenţelor de participare-influenţare a vieţii comunitare. Un curriculum cu relevanţă faţă de acest obiectiv trebuie construit, în viziunea autorilor, prin metodologii de însuşire a conţinuturilor implicate de aflarea răspunsului la următoarele întrebări:

„Ce fel de societate există acum şi care sunt principalele tendinţe de evoluţie a ei?

Ce fel de societate va rezulta în viitorul apropiat, dacă aceste tendinţe vor continua?

Ce fel de societate este de preferat, în conformitate cu criteriile personale ale fiecărui cursant?

Dacă societatea care va rezulta în modul cel mai probabil este foarte diferită de societatea preferată de cursant, ce poate întreprinde individul singur sau ca membru al unui grup pentru a limita discrepanţa dintre prognosticat şi dorit?". (p. 141)

Elaborarea didactică a unei utopii relevante pentru societate trebuie să fie însoţită de autoanaliză, exigenţă care conferă curriculumului social-constructivist şi relevanţă în raport cu nevoile individului. Printr-un astfel de curriculum, elevul este abilitat nu numai pentru optimizarea câmpurilor sociale de apartenenţă, ci şi pentru autoschimbare. În acest sens, este semnificativ un set de probleme sugerate profesorilor de către autorii acestui studiu, pentru a fi propuse spre reflecţie cursantului, după aceeaşi schemă interogativă redată mai sus:

„Cum sunt acum?

Ce voi deveni dacă voi continua să mă comport la fel şi dacă circumstanţele actuale nu se vor schimba?

Ce fel de om aş vrea să devin?

Ce ar trebui să fac pentru a diminua distanţa dintre cum sunt şi cum aş vrea să fiu?". (p. 145)

7. Riscul pedagogizării

Amploarea transferului rezolutiv al fenomenelor sociale indezirabile din câmp decizional şi acţional politic în câmp educaţional a atras atenţia pedagogilor şi antropologilor sociali contemporani, care au lansat o sintagmă mai puţin explorată în literatura de specialitate românească: *pedagogizarea fenomenelor sociale*. Cele mai multe dintre fenomenele

sociale pedagogizate se încadrează în registrul educației interculturale (xenofobia, rasismul, etnocentrismul, intoleranța etc.). La o primă delimitare conceptuală, *pedagogizarea fenomenelor sociale semnifică procesul de abordare a respectivelor fenomene în contextul educativ*. Deși acest proces nu este studiat de comunitatea pedagogilor decât de câțiva ani, el dispune deja de o încadrare categorială (este denumit *strategie educativă)* și de o etapizare a evoluției sale:

- oamenii politici și personalitățile publice consideră că un anume fenomen – de exemplu, poluarea, xenofobia sau violența – trebuie să fie tratat într-un context lărgit;
- penuria de resurse financiare și economice sau absența consensului politic împiedică soluționarea rapidă a problemei. Această problemă nu este abandonată, ci transferată unui alt registru de demersuri, cel educațional;
- încă de la început, problema socială este reformulată în termeni educaționali. Necesitatea abordării ei în școală este argumentată prin lipsa de informație a elevilor sau prin insuficienta lor sensibilizare și conștientizare. De exemplu, elevii sunt instruiți cum să adopte un comportament ecologic, cum să aplaneze un conflict interetnic într-un microgrup sau cum să reacționeze la violență;
- școala încetează să abordeze problema respectivă fie pentru că, în timp, nefiind rezolvată, problema respectivă a devenit o banalitate a vieții cotidiene și nu mai atrage atenția opiniei publice, fie că, dimpotrivă, ea a suscitat tot mai multe intervenții din partea comunității, încât s-au adoptat măsuri de rezolvare a ei în plan politic sau economic (Steiner-Khamsi, 1995).

Analiza acestei strategii alimentează în literatura pedagogică contemporană atât critici severe, cât și aprecieri pozitive.

Subliniind limitele strategiei, unii autori au incriminat tratamentul în școală al fenomenelor sociale cu etiologie politică și economică. Profesorii ar fi determinați prin înseși obiectivele activităților didactice proiectate în acest sens, obiective de influențare a comportamentului elevilor, să creeze impresia că adevărata cauză a disfuncțiilor sociale ar fi de natură educațională (Gellner, 1992 ; Giroux, 1992). S-ar minimaliza astfel, în percepția elevilor, originarea politică și economică a conflictelor sociale, în flagrantă disonanță cu realitatea. În loc să focalizeze cauzele reale și să formeze atitudini de persuadare a liderilor politici și economici, singurii în măsură să ofere soluții valabile, educatorii ar fi astfel orientați să se concentreze asupra sensibilizării elevilor (etapa a treia).

Alți autori consideră aceste critici nefundamentate și subliniază eficiența pe termen lung a acestei strategii, în special pe linia determinării unor comportamente și atitudini dezirabile, în acord cu valorile perene (Steiner-Khamsi, 1995).

Valorificând aceste opinii prin referire la câmpul educațional românesc, considerăm că strategia de pedagogizare are eficiență diferită, în funcție de fenomenul social focalizat. De exemplu, în timp ce pedagogizarea fenomenelor vizate de educațiile interculturală, ecologică, pentru participare sau de educația pentru schimbare are eficiență confirmată în cazuri punctuale concrete, aceeași strategie aplicată altor fenomene cum ar fi „copiii străzii", discriminarea sexuală, șomajul, corupția etc. este sortită eșecului dacă nu este însoțită, pe termen lung, de intervenții politice, legislative și economice.

O situație specială prezintă *fenomenul nerespectării caracteristicilor individuale ale copiilor și tinerilor în școală*. Pedagogizarea acestui fenomen este eficientă în măsura în

care însuşi sistemul educaţional îşi reconsideră eficienţa prin politicile curriculare şi de evaluare a competenţelor cadrelor didactice. *Abordarea* în şcoală a nerespectării dreptului de a fi diferit – sau, altfel spus, a intoleranţei la alteritate, cu tot cortegiul de conflicte şi tensiuni aferente – nu va putea fi eficientă dacă nu va fi însoţită de *tratarea de facto* a acestui fenomen în clasă. În acest caz, dezbaterea nu mai poate fi plasată într-un cadru „altul decât al meu". Dezbaterea, la orice nivel de erudiţie ar fi angajată, implică trimiteri inerente şi imediate la interlocutorii elevi şi profesori. În interiorul clasei, fiecare se recunoaşte şi se cunoaşte prin raportare la celălalt. Identificarea diferenţelor – nu doar de religie, etnie sau prosperitate materială, ci şi de aptitudini, interese, preferinţe, sensibilitate, percepţie, atitudine etc. – este fundamentală pentru eficienţa oricărui proiect de instruire-educaţie elaborat de profesor. Învăţarea toleranţei la diversitate şi alteritate se face obligatoriu şi prin exerciţiu comportamental. Cultura inter-acceptării se formează prin respectarea probată a individualităţii fiecăruia. Ea poate fi autentică sau nu poate fi deloc. Clasa şcolară ca spaţiu didactic şi microgrup social real face imposibilă mimarea culturii toleranţei la diferenţă, oricâte ore de educaţie interculturală sau de religie s-ar preda. Tocmai de aceea, clasa şcolară este recunoscută de specialiştii în psihologie socială ca reprezentând un grup cu risc înalt de intoleranţă şi conflict. Profesorii şi elevii sunt provocaţi să se angajeze cotidian în jocul demonstării sau probării efective a nivelului personal de cultură a toleranţei la diversitate.

Referinţe bibliografice

Allemann-Ghionda, de Goumoens, C. Perregaux (1999): *Curriculum pour une formation des enseignant(e)s à la pluralité culturelle et linguistique. Programme national de recherche du Fonds national suisse pour la recherche scientifique – PNR 33 Efficacité de nos systèmes de formation*, CSRE, Berna.

Bennett, C. (1992): „Stregthening Multicultural and Global Perspectives in the Curriculum", in A.K. Moodley (ed.), *Beyond Multicultural Education: International Perspectives*, Detseling Euterprises Ltd., Calgary, Alberta.

Brown, C., Ratcliff, L.J. (1998): „Multiculturalism and Multicultural Curricula in the United States", in *Higher Education in Europe*, XXIII, 1, UNESCO.

Cortez, C. (1983): „Multiethnic and Global Education: Partners for the Eighties?", in *Phi Delta Kappa*.

Creţu, C. (1999): *Curriculum diferenţiat şi personalizat*, Polirom, Iaşi.

Creţu, C. (2001): *Teoria curriculumului şi conţinuturile educaţionale*, ediţia a-II-a, Universitatea „Al.I. Cuza", Iaşi.

Creţu, C. (2001): „Pedagogizarea fenomenelor sociale", in *Analele Universităţii „Al.I. Cuza"*, Iaşi.

Ehman, L.H. (1970): *Political Socialization and the High School Social Studies Curriculum*, Teză de doctorat, University of Michigan.

Eisner, E., Vallance, E. (ed.) (1974): *Conflicting Conceptions of the Curriculum*, McCutcheon, Berkeley, California.

Gellner, E. (1992): *Postmodernism, Reason and Religion*, Routledge, Londra – New York.

Giroux, H. (1992): *Border Crossings*, Routledge, Londra – New York.

Husen, T. (1967) : *International Study of Achievement in Mathematics*, Almqvist & Wiksell – Stockholm, J. Wiley – New York.

Hamilton, C.V. (1977) : „Race and Education : a Search for Legitimacy", in J. Rotherman (ed.), *Issues in Race and Ethnic Relations*, P.E. Peacock, Itasca, Illinois.

Hanvey, R. (1975) : *An Attainable Global Perspective*, Center for War/Peace Studies, New York.

Hess, R.D., Newman, F.M. (1968) : „Political Socialization in the Schools", in *Harvard Education Review*, 38.

Lynch, J., Modgil, C., Modgil, S. (ed.) (1992) : *Cultural Diversity and the Schools*, The Flamer Press, Londra.

Marga, A. (1998) : „Intercultural university", in *Higher Education in Europe*, XXIII, 1, UNESCO.

Mestenhauser, A.J. (1998) : „Travelling the Unpaved Road to Democracy from Communism : a Cross-cultural Perspective on Change", in *Higher Education in Europe*, XXIII, 1, UNESCO.

Muller, R. (1982) : *New Genesis, Shaping a Global Sprituality*, Doubleday, Garden City, New Jersey.

Piaget, J. (1931) : *Psychologie appliqué à l'éducation internationale. Comment faire connaître la Société des Nations et développer l'esprit de cooperation internationale : quatrième cours pour le personnel enseignant*, Bureau international de l'éducation.

Seasholes, B. (1972) : „Political Socialization of Blacks : Implications for Self and Society", in J.A. Banks, J.D. Grambs (ed.), *Black Self-concept*, McGraw-Hill, New York.

Steiner-Khamsi, G. (1995) : „Combattre l'intolérance : l'éducation pour une citoyenneté pluraliste et active", Raport la Seminarul internaţional, Strasbourg, OSCE şi Consiliul Europei.

Watson, K. (1992) : „Ethnic and Cultural Diversity and Educational Policy", in Lynch, J., Modgil, C., Modgil S. (ed.), *Cultural Diversity and the Schools*, The Flamer Press, Londra.

Educaţia pentru minorităţi etnice: politici vest-europene

Prep. Nicoleta-Laura Popa

1. Considerente preliminare asupra relevanţei subiectului în spaţiul românesc

Modalităţile de abordare ale învăţământului pentru minorităţi în ţările vest-europene au constituit un model la care teoreticienii sud-est-europeni s-au raportat în intenţia de a contura un demers intercultural specific. Nu întotdeauna însă au fost avute în vedere condiţiile socio-culturale şi economice particulare ale spaţiului în care aceste modele s-au cristalizat. Astfel, pe teritoriul ţărilor din centrul şi sud-estul Europei nu trăiesc comunităţi largi de *minorităţi rezultate prin imigraţie*. Fenomenul imigraţionist este restrâns în prezent în aceste ţări, ele constituind doar o zonă de tranzit către ţările din vestul Europei. Aşadar, aceste ţări se confruntă cu problema consolidării unor demersuri educaţionale specifice unei categorii diferite de minorităţi, şi anume *minorităţile naţionale* şi minoritatea rromă (Husen *et al.*, 1992, pp. 186-189). Această distincţie constituie un reper al măsurii în care rezultatele studiilor şi cercetărilor asupra sistemelor educaţionale vest-europene pot fi transferate în alte zone ale bătrânului continent.

Aceste precizări preliminare se doresc o clarificare a manierei de abordare a subiectului propus: organizarea programelor educaţionale de învăţare a limbii materne de către copiii minorităţilor din statele vest-europene – studii de caz. Aspectele de politică educaţională şi legislaţie ce vor fi prezentate nu se pot constitui în puncte de reper absolute pentru politica şi legislaţia românească în domeniu..

2. Aspecte generale ale problematicii organizării învăţării limbii materne în statele vest-europene

Deşi pare a se plasa sub semnul banalităţii, acest subiect este departe de a fi comun; controversele conceptuale, dar şi terminologice nu au luat sfârşit, neexistând o opţiune comună a statelor vest-europene asupra politicii de organizare a acestor cursuri (Banks, 1986, pp. 5-6). Titulatura acestora variază de la sintagmele „educaţie pentru/în limba maternă" (*home language instruction*), „educaţie despre limba şi cultura maternă/nativă"

(*instruction in the native language and culture*) la cele de tipul „educaţie în limba imigranţilor" (*instruction in immigrant languages*) sau „educaţie în limba minorităţilor etnice" (*instruction in ethnic minority language*).

Există teoreticieni (Extra şi Verhoeven, 1993) care nu mai admit titulatura de „limbă maternă" pentru descendenţii fiilor/fiicelor imigranţilor – care, deşi utilizează în familie şi altă limbă decât cea oficială a statului în care trăiesc, sunt familiarizaţi cu aceasta din urmă de timpuriu. Mai mult decât atât, în spirit intercultural, orele de limbă străină, fie că sunt sau nu limbi ale minorităţilor etnice, sunt accesibile tuturor copiilor indiferent de apartenenţa lor etnică. În Franţa, spre exemplu, nu se mai vorbeşte despre „învăţarea limbii şi culturii de origine" (*enseignement des langues et cultures d'origine*), ci de „învăţarea limbilor vii" (*enseignement des langues vivantes*).

Măsura în care se poate discuta despre politici educaţionale naţionale vest-europene în acest sens este dată de numărul de imigranţi (stabilit pe criteriul naţionalităţii). Cele mai mari grupuri de imigranţi, cu câte 2 milioane de vorbitori ai limbii respective, sunt comunitatea turcă şi cea maghrebiană (ultima alcătuită din marocani, algerieni şi tunisieni). În Uniunea Europeană, cei mai mulţi turci trăiesc în Germania, iar cei mai mulţi marocani sunt stabiliţi în Franţa. Pentru ambele comunităţi, al doilea centru de concentrare ca număr de membri este Olanda. Ca rezultat al proceselor de migraţie şi de formare a minorităţilor etnice, limbile turcă şi arabă au devenit mai semnificative în context european (dacă „valoarea" unei limbi poate fi apreciată în raport cu numărul de vorbitori) decât limba bascilor, galezilor sau frizonilor – minorităţi naţionale din Franţa, Anglia şi, respectiv, Olanda.

Dezvoltarea de politici educaţionale concrete cu privire la organizarea cursurilor de învăţare a limbii şi culturii de origine continuă să fie o sarcină complexă şi dificilă pentru guvernele vest-europene. Datorită compoziţiei multiculturale a populaţiei şcolare, acest deziderat tinde să depăşească necesităţile învăţământului bilingv şi să impună exigenţele multilingvismului (Skutnabb-Kangas şi Cummins, 1988). Experienţele şi rezultatele educaţiei bilingve sunt puţin transferabile din această cauză. De asemenea, există diferenţe semnificative în privinţa bilingvismului, atât în cadrul aceluiaşi grup etnic, cât şi între grupurile minoritare. Mai mult decât atât, diferenţele între generaţii tind să se amplifice în sensul unei asimilări treptate a limbii majoritare. Diversitatea grupurilor etnice îngreunează cuprinderea studiului limbilor materne în curriculum: o parte dintre state preferă să includă studiul acestora în curriculum, în timp ce altele privesc studiul limbii materne ca pe o activitate extra-curriculară (finanţată însă de stat).

Construirea celor trei studii de caz (politici şi legislaţie cu privire la organizarea învăţării limbii materne) s-a realizat pe baza literaturii disponibile pe această temă şi fiecare beneficiază de o prezentare potrivit următoarei structuri: contextualizare, argumente şi obiective ale politicii educaţionale, grupuri-ţintă şi beneficiari, implementare şi organizare.

3. Politici educaţionale şi legislaţie cu privire la organizarea învăţării limbii materne în Germania, Franţa şi Olanda

3.1. Germania

Germania este o republică federală alcătuită din 16 state autonome sau *Länder*, fiecare dintre ele având un organism similar unui minister al educaţiei. În prezent, doar două comunităţi etnice beneficiază de drepturi speciale : danezii din zona Schleswig-Holstein (Husen *et al.*, 1992). În fosta Germanie de Est, problema imigraţiei nu era recunoscută şi dezbătută deschis : „Diferenţele nu există" a fost concluzia lui Krüger-Portratz (1991) în legătură cu existenţa grupurilor de imigranţi şi a celor minoritare naţionale.

a) Argumente şi obiective ale politicii educaţionale în domeniu

Conferinţele periodice ale Ministerelor Educaţiei şi Artei sunt prilejuri de compatibilizare a politicilor educaţionale ale celor 16 landuri cu privire la grupurile minoritare. Recomandările esenţiale elaborate de-a lungul timpului cu aceste prilejuri pot fi punctate după cum urmează (Husen *et al.*, 1992, pp. 198-200) :

- În 1964 s-a decis adoptarea a două tipuri de politici educaţionale pentru minorităţi :
  1) integrarea acestora în sistemul educaţional german, ceea ce presupunea pregătirea suplimentară pentru învăţarea limbii germane ; şi
  2) reintegrarea în sistemul educaţional al ţării de origine şi, în consecinţă, pregătirea suplimentară pentru învăţarea limbii materne. Acest al doilea registru a fost abandonat în 1971, ca urmare a evoluţiilor demografice. Primul a constituit însă fundamentul politicii educaţionale destinate minorităţilor etnice. Au fost înfiinţate aşa-numitele clase pregătitoare pentru învăţarea limbii germane ca a doua limbă, organizate cu 1-2 ani înainte de debutul educaţiei obligatorii.
- Există două modele de educaţie a copiilor minorităţilor etnice : primul presupune responsabilitate completă a Guvernului german cu privire la pregătirea/selectarea cadrelor didactice, elaborarea de materiale curriculare şi organizarea activităţilor educaţionale, în timp ce al doilea model presupune responsabilizarea autorităţilor ţării de origine. Cel de-al doilea model a fost abandonat în 1976, când participanţii la Conferinţa periodică a Ministerului Educaţiei au adoptat o rezoluţie prin care se statua responsabilitatea şcolii germane în ceea ce priveşte păstrarea identităţii etnice a minorităţilor. O dată cu această rezoluţie s-a prevăzut şi libertatea copiilor minorităţilor etnice de a alege să studieze limba maternă în locul unei limbi străine.
- După 1990, deşi nu s-au adoptat măsuri legislative în acest sens, autorităţile germane au reorientat politica educaţională în acest domeniu, în acord cu multilingvismul promovat în context european.

b) Grupuri-ţintă şi beneficiari

Criteriul de selectare a copiilor din minorităţile etnice este naţionalitatea părinţilor. În 1994 erau 1.122.010 elevi din minorităţi etnice (imigranţi – *allgemeinbildende und berufliche Schulen*) înscrişi la şcoli publice germane, ceea ce reprezenta peste 9% din întreaga populaţie şcolară. Cei mai mulţi dintre aceştia aparţineau comunităţii turce şi iugoslave.

Iniţial, programele speciale de educaţie au fost destinate copiilor aparţinând minorităţilor care ofereau în mod tradiţional forţă de muncă ieftină pieţei germane, aşa cum au fost menţionate într-o directivă a Uniunii Europene din 1977, şi anume minorităţile italiană, spaniolă, portugheză, greacă, turcă şi iugoslavă. În plus, unele landuri ofereau sprijin adiţional copiilor din comunităţile marocană şi tunisiană.

În unele landuri, legislaţia a fost modificată recent, permiţând şi copiilor din alte minorităţi etnice să beneficieze de programe educaţionale speciale. Un exemplu este Saxonia de Sud, unde, în 1993, aceste programe au fost deschise copiilor aparţinând minorităţilor care nu erau prevăzute în documentul UE din 1977 (vietnamezi, kurzi şi polonezi).

Specifică Germaniei este o măsură legislativă care permite aşa-numiţilor rezidenţi din afara ţării (*Aussiedler*) – care locuiesc în Polonia, ţările fostei Uniuni Sovietice, România şi fosta Iugoslavie – să dovedească prin intermediul ascendenţilor (adesea decedaţi) că sunt de naţionalitate germană. Deşi, în general, pentru muncitori sau imigranţi este dificil să obţină cetăţenie germană, grupurile enumerate mai sus nu au nici o piedică în obţinerea acesteia. Copiilor provenind din familiile astfel stabilite în Germania beneficiază adesea de educaţie în limba maternă.

În ciuda acestor dificultăţi, copiii provenind din minorităţile etnice numeroase în Germania participă în proporţie de 60-80% la programele educaţionale speciale, atunci când li se oferă această posibilitate (vezi Tabelul 1).

Tabelul 1. *Participarea elevilor aparţinând minorităţilor naţionale la programe educaţionale speciale (1995-1996)* (*apud* Broeder şi Extra, 1997, p. 64)

Ţara de origine	Număr total de elevi din minorităţi etnice	Număr de elevi înscrişi în programe educaţionale speciale	%
Turcia	138.239	90.386	65
Fosta Iugoslavie	26.668	7.961	30
Italia	18.798	8.840	47
Bosnia-Herţegovina	13.114	necunoscut	necunoscut
Maroc	11.915	5.117	43
Grecia	10.300	5.780	56
Croaţia	4.418	2.800	63
Portugalia	1.008	3.111	78
Spania	3.711	3.296	89

c) *Implementare şi organizare*

În landurile fostei Germanii de Vest s-au conturat două modele de organizare a învăţării limbii materne pentru copiii minorităţilor etnice (Banks, 1986, pp. 3-5). Primul stipulează responsabilizarea totală a consulatelor ţărilor de origine în organizarea şi finanţarea acestui segment al educaţiei copiilor provenind din minorităţi etnice. Pentru acest model au optat landurile Baden-Württemberg, Berlin, Bremen, Hamburg, Saarland şi Schleswig-Holstein. Cel de-al doilea model presupune responsabilitatea deplină a departamentului landurilor. Acest model este operaţional în Bavaria, Renania de Nord--Westfalia şi Renania-Palatinat, Saxonia.

În landurile din fosta Germanie de Est (Brandenburg, Mecklenburg, Saxonia-Anhalt şi Thuringia) nu au fost luate măsuri comparabile cu cele adoptate în Germania Occidentală.

Modelul care implică responsabilitatea exclusivă a consulatelor ţărilor de origine a devenit nepopular, cu atât mai mult cu cât o parte dintre statele respective sunt membre ale UE, cum este cazul Spaniei şi Portugaliei. Acestea au declanşat o intensă mişcare de mediatizare a culturii şi limbii lor, incontestabil europene.

În numeroase landuri, elevilor din minorităţi etnice le sunt oferite programe de învăţare a limbii materne foarte variate: limbă şi civilizaţie albaneză, arabă, greacă, iraniană, croată, sârbă, italiană, poloneză, portugheză, rusă, spaniolă şi turcă.

Studiul limbilor minorităţilor este ales, în cele mai multe cazuri, de către elevii din respectivele comunităţi etnice. Sunt însă cazuri când şi alţi copii doresc să participe la asemenea programe. Echipa managerială a fiecărei instituţii educaţionale, în urma unor consultaţii prealabile cu părinţii şi copiii, determină numărul adecvat de participanţi şi formatori. Numărul minimum de studenţi necesari pentru organizarea unui asemenea program variază de la stat la stat. În statele în care consulatele ţărilor de origine sunt responsabile de organizarea acestor programe nu este menţionat un număr minim de elevi pentru organizarea programelor speciale. Acolo unde se solicită însă un număr minim de elevi, acesta variază între 8 şi 15.

În unele state există opţiunea de a alege limba maternă ca a doua limbă obligatorie de studiu, în locul unei limbi europene. Uneori nu se organizează cursuri speciale, dar se administrează probe de evaluare, în urma cărora elevii primesc un certificat de cunoaştere a limbii respective.

Există şi şcoli care oferă instrucţie în limba *statelor vecine*, chiar dacă nu e vorba de olandeză sau franceză, ci de portugheză, italiană sau poloneză, pentru a minimaliza disconfortul şi suspiciunea tendinţelor discriminative. Există şcoli germane care oferă programe bilingve, precum şi aşa-numitele *şcoli europene* care au ca finalitate fundamentală şi explicită conturarea unor dimensiuni educaţionale europene. În aceste şcoli, organizarea programelor de învăţare a limbilor străine, în general, şi a celor specifice minorităţilor etnice în special au un alt statut şi o importanţă crescută (Broeder şi Extra, 1997).

În general, educaţiei minorităţilor le sunt destinate maximum 4 ore pe săptămână, iar religia (mai ales cea islamică sau ortodoxă) ocupă o pondere semnificativă. În realitate, timpul alocat acestor ore este probabil mai redus – 2-3 ore pe săptămână. În ciclul primar aceste ore se desfăşoară în cadrul programului obişnuit al elevilor. Programele educaţionale pentru elevii minorităţilor sunt opţionale (numai în landul Hessen sunt obligatorii). Progresele obţinute în cadrul acestor programe constituie obiectul unei

evaluări separate; acolo unde sunt obligatorii, evaluarea se realizează ca la oricare altă disciplină din planul de învăţământ.

Politica educaţională cu privire la copiii grupurilor minoritare etnice este în continuă schimbare, iar principalul factor cu influenţă asupra dinamicii programelor speciale este componenţa şi ponderea grupurilor minoritare (grupurile de est-europeni cunosc o creştere numerică semnificativă în ultimii ani).

Nu este încă destul de clar dacă în Germania aceste schimbări se vor regăsi în statutul şi modalităţile de implementare a programelor educaţionale pentru minorităţi, dar se poate remarca o tendinţă spre descentralizarea deciziilor şi responsabilităţilor în acest domeniu. În prezent, educaţia pentru minorităţi îşi păstrează titulatura de „instruire suplimentară", având un statut relativ scăzut şi părând o facilitate pe care autorităţile germane o oferă în afara programelor de studiu obişnuite.

3.2. Franţa

Educaţia primară şi secundară în Franţa constă în doi ani de învăţământ preşcolar (4-5 ani), 5 ani de învăţământ primar (6-10 ani) şi 4 ani de *collège* (11-14 ani), la care se adaugă 4 ani de liceu (15-18 ani). În învăţământul primar, programele educaţionale destinate minorităţilor sunt subsumate titulaturii ELCO (*Enseignement des Langues et Culture d'Origine*); în învăţământul gimnazial, aceste programe sunt reunite sub numele de ELV – *Enseignement des Langues Vivantes*. Politica educaţională franceză în sfera educaţiei pentru minorităţi este rezervată, neputând depăşi barierele istorice ale acestui stat: motoul Revoluţiei franceze, „un stat, o naţiune, o limbă", nu numai că a devalorizat statutul limbilor minoritare (chiar al dialectelor de pe teritoriul Franţei), ci a condus şi la o centralizare excesivă; politica educaţională a Franţei se concepe la Paris (Husen *et al.*, 1992).

Cu toate acestea, în învăţământul primar din regiunea Alsacia, limba germană beneficiază de un statut privilegiat: aproape 75% dintre elevii de vârstă şcolară mică urmează cursurile opţionale de germană (2 ore/săptămână). Limbi ca basca, bretona, catalana sau corsicana sunt însă rar predate în şcoala primară. În gimnaziu, limbile minoritare regionale au fost tratate ca obiect de studiu opţional, dar numărul beneficiarilor este scăzut (cursurile de limba bretonă au antrenat 3% din populaţia şcolară între 1982 şi 1987). În ambele trepte de învăţământ – primară şi gimnazială –, limbile minorităţilor se predau discontinuu, iar procesul învăţării lor este afectat de lipsa de materiale curriculare şi de profesori competenţi.

Aşadar, limbile minorităţilor naţionale sunt marginalizate în sistemul de învăţământ francez; limbile minorităţilor stabilite în Franţa în urma fenomenelor imigraţioniste sunt o dată în plus desconsiderate. Elevii provenind din rândul acestora sunt încurajaţi să înveţe franceza ca a doua limbă străină. De la începutul anilor '80, programele educaţionale în limbile minorităţilor au fost organizate la iniţiativa şi cu sprijinul consulatelor ţărilor de origine, în special Algeria, Tunisia, Maroc, Italia, Spania, Portugalia, Turcia şi fosta Iugoslavie.

a) *Argumente şi obiective ale politicii educaţionale în domeniu*

Programele de învăţare a limbilor minorităţilor au debutat sub semnul finalităţii de reîntoarcere a imigranţilor în ţările de origine. Însă acest argument a fost deturnat în timp, ca şi în cazul Germaniei, fiind înlocuit de argumente extrem de diferite, în funcţie de promotorii acestora. Pentru consulatele ţărilor arabe (în special al Marocului), aceste programe educaţionale sunt un bun substitut al orelor de religie islamică infuzate copiilor de la vârste fragede de diferite organizaţii. Prin intermediul acestor programe, copiii achiziţionează un minimum de cunoştinţe despre limba şi cultura lor de origine, fiind îndepărtaţi de influenţele nefaste amintite anterior. Părinţii copiilor provenind din minoritatea arabă văd adesea în aceste programe un facilitator al învăţării corecte a Coranului şi culturii arabe. În sfârşit, Ministerul francez al Educaţiei consideră aceste programe un demers benefic, care poate asigura succesul şcolar şi integrarea profesională (Broeder şi Extra, 1997).

În condiţiile unei lipse de consens între diferiţii actori educaţionali, reformele în acest domeniu nu se bucură de suport general, iar colaborarea cu ţările de origine ale familiilor de imigranţi este adesea greoaie şi neproductivă. În consecinţă, finalităţile acestor programe educaţionale rămân vag precizate în învăţământul primar, în timp ce în gimnaziu copiii sunt încurajaţi să urmeze cursuri de limbi moderne de circulaţie internaţională.

b) *Grupuri-ţintă şi beneficiari*

Elevii din şcolile primare franceze care urmează programe de învăţare a limbii şi culturii materne au nevoie de consimţământul părinţilor, dar şi al directorului şcolii. În general, aceste programe sunt finanţate şi organizate de consulatele ţărilor de origine. Situaţia organizării acestora este prezentată în tabelul 2.

Tabelul 2. *Programe în limbile minorităţilor (1989-1990)*
(*apud* Husen *et al.*, 1992, p. 194)

Limba de predare	Nr. de elevi înscrişi	Nr. de şcoli	Nr. de profesori calificaţi
Arabă – Algeria	20.525	845	288
Arabă – Maroc	25.397	874	208
Arabă – Tunisia	7.642	429	170
Portugheză	25.441	1.457	333
Turcă	16.398	721	193
Italiană	12.572	337	74
Spaniolă	2.741	166	86
Limbi ale ţărilor din fosta Iugoslavie	1.431	70	77
Total	112.147	4.899	1.429

În anul şcolar 1990-1991, aproximativ 30% dintre elevii portughezi, turci, italieni, spanioli şi din ţările fostei Iugoslavii au participat la programe de învăţare a limbii şi culturii materne, în timp ce doar 20% dintre elevii provenind din comunităţile arabe au optat pentru acest traseu educaţional.

În spaţiul francez există situaţii remarcabile sub aspect etno-cultural: elevii francezi aleg adesea să studieze limba spaniolă sau portugheză, însă foarte rar optează pentru limba arabă. Există două variante de organizare a programelor de învăţare a limbilor non-vest-europene care nu sunt cuprinse în curriculumul pentru învăţământul secundar: cursurile oferite de Centrul Naţional de Educaţie la Distanţă sau pregătirea particulară şi susţinerea unui examen final de certificare.

c) *Implementare şi organizare*

Programele educaţionale destinate minorităţilor etnice sunt organizate sub directa supervizare a consulatelor ţărilor de origine; adesea, părinţii copiilor sunt cei care solicită organizarea acestor programe. Nu există prevederi cu privire la un număr minim de elevi necesari pentru organizarea unui curs: acesta face obiectul unor negocieri periodice între consulate, Ministerul Educaţiei şi echipele manageriale ale şcolilor organizatoare. Părinţii nu sunt implicaţi în derularea programelor, iar profesorii sunt angajaţi şi remuneraţi de către consulate. Echipele manageriale ale şcolilor sunt de multe ori „inamici" ai programelor de învăţare a limbii materne, deoarece este deopotrivă mai ieftin şi mai facil să se dispenseze de ele. În învăţământul gimnazial, numărul minim de elevi necesar pentru organizarea unui asemenea curs variază între 5 şi 8, în funcţie de specificul şcolii.

În învăţământul primar nu există finalităţi clare ale programelor educaţionale speciale destinate minorităţilor, iar criteriile de evaluare sunt, de asemenea, ambigue. Există încercări de includere a acestora în curriculumul naţional şi de evaluare în acest context, ca orice alt obiect de studiu creditat. Cadrele didactice specializate sunt selectate de către consulate, care răspund şi de calitatea formării lor iniţiale. Ministerul francez al Educaţiei este responsabil doar de formarea continuă a acestora (care, de regulă, se realizează ca *in-service training*).

Materialele curriculare necesare predării limbii şi civilizaţiei materne sunt puse la dispoziţia şcolilor primare de către consulate, în timp ce şcolile gimnaziale sunt sprijinite în achiziţionarea acestora de către Ministerul Educaţiei.

3.3. *Olanda*

În Olanda, limbile minorităţilor tradiţionale s-au studiat, în mod obişnuit, în paralel cu limba oficială, bucurându-se de acelaşi statut şi aceeaşi recunoaştere. Limba frizonă este totuşi singura limbă care se bucură de un statut legal privilegiat, existând şcoli primare, gimnaziale şi liceale cu predare în această limbă. Introducerea studiului limbii frizone încă din învăţământul primar a fost considerată indispensabilă după ce studii laborioase au demonstrat că eşecul şcolar al elevilor din această comunitate se datorează inexistenţei unui demers bilingv în derularea programelor educaţionale obişnuite. Acest argument şi-a pierdut substanţa în timp, devenind motivaţie culturală sau politică: conservarea limbii şi tradiţiilor frizone contribuie la prezervarea patrimoniului cultural olandez. În învăţământul primar, limba frizonă este obligatorie în nordul Olandei, în timp ce în gimnaziu şi liceu are caracter opţional (Broeder şi Extra, 1997).

Introducerea programelor educaţionale speciale destinate minorităţilor formate în ultima jumătate de secol ca urmare a imigraţiei are o istorie remarcabilă. În 1974, programele educaţionale speciale au fost introduse în învăţământul primar fără nici o pregătire prealabilă, fără asigurarea asistenţei psihopedagogice necesare, a suporturilor curriculare, chiar fără fundament legal. Ca şi în cazul Germaniei, studiul limbii şi civilizaţiei materne a fost impus în ideea reîntoarcerii comunităţilor minoritare în ţările de origine. La sfârşitul anilor '70 însă, argumentul reîntoarcerii în ţara de origine a căzut în desuetudine. Abia după 1980 se poate vorbi despre direcţii clare de politică educaţională de asistenţă a elevilor din minorităţi etnice. Aceste politici s-au centrat cu precădere pe impactul negativ al statusului socio-economic scăzut al familiilor din comunităţi etnice minoritare. Întreaga politică educaţională în domeniu a fost orientată pe această idee: familiile dezavantajate au beneficiat de asistenţă financiară substanţială pentru a limita riscul sărăciei extreme (Eldering şi Kloprogee, 1989).

În raportul *Ceders in de tuin* (*Cedrii în grădină*, 1992), Comisia pentru Educaţia Copiilor din Minorităţi (imigranţi) a optat pentru o perspectivă nouă în privinţa acestei problematici: limba maternă nu mai era privită ca obstacol în calea reuşitei şcolare, ci ca sursă complementară de cunoştinţe şi deprinderi. Acest punct de vedere a reorientat motivaţia programelor de la abordarea socio-economică simplistă către un demers intercultural veritabil. O dată cu publicarea raportului au fost clarificate aspectele cu privire la obiectivele, beneficiarii şi evaluarea programelor educaţionale pentru minorităţi etnice.

a) Argumente şi obiective ale politicii educaţionale în domeniu

După abandonarea perspectivei reîntoarcerii comunităţilor de imigranţi în ţările de origine, obiectivele programelor educaţionale destinate acestora au fost acelea de a acoperi diferenţele între mediul familial şi cel şcolar, de promovare a succesului în învăţarea limbii olandeze. Numărul celor care au argumentat, pornind de la principiile educaţiei bilingve, pentru minime achiziţii în limba maternă în primii ani de şcolarizare a fost extrem de redus. În 1996, Institutul Naţional pentru Dezvoltare Curriculară a elaborat obiective şi standarde pentru opt arii curriculare în învăţământul primar; în cadrul ariei curriculare *Comunicare* s-au definitivat finalităţi şi standarde specifice limbilor olandeză, frizonă şi engleză. Acestea se referă în principal la comunicarea orală, la deprinderile de redactare şi la achiziţia de structuri lexicale corecte. În ciuda dezvoltării abordării multiculturale din Olanda, s-au elaborat obiective şi standarde specifice disciplinelor studiate de minorităţile etnice (limbă şi civilizaţie maternă).

În raportul amintit anterior se păstrează dimensiunea implicită a demersurilor de organizare a învăţării limbii materne de către elevii din minorităţi, fără a se sugera stabilirea unor finalităţi şi standarde curriculare clare în acest sens.

b) Grupuri-ţintă şi beneficiari

Categoriile de elevi care au dreptul să participe la programe educaţionale speciale de învăţare a limbii materne au fost prevăzute în documente de uz intern (circulare ale inspectoratelor şcolare), fără a constitui obiectul unor măsuri legislative. Aceste grupuri sunt: elevii de origine marocană, cei din ţările mediteraneene de unde au fost recrutaţi muncitori după al doilea război mondial, copiii care au cel puţin un părinte ce locuieşte în Olanda ca refugiat, elevi din statele Uniunii Europene.

Finanţarea acestor programe cunoaşte cel puţin trei restricţii: grupurile-ţintă sunt descrise din perspectivă istorică şi sunt limitate la o listă strictă de ţări de origine; asistenţa este oferită doar copiilor din prima şi a doua generaţie de imigranţi; statusul socio-economic scăzut este o condiţie a integrării în programe educaţionale speciale. Copiii din comunitatea chineză, spre exemplu, nu au fost niciodată eligibili pentru programele educaţionale speciale, pentru că au dispus de un status socio-economic superior celor din alte minorităţi etnice. Din acelaşi motiv, copiii din comunităţi minoritare provenind din ţări membre ale Uniunii Europene nu sunt practic eligibili (Broeder şi Extra, 1997). Raportul *Ceders in de tuin* sugerează abandonarea criteriilor menţionate mai sus şi înlocuirea lor cu unul singur, şi anume limba vorbită în familie: toţi copiii care vorbesc în familie o altă limbă decât olandeza ar trebui să beneficieze de programe educaţionale speciale, dacă există resurse şi cadre didactice calificate.

Ca răspuns la acest raport, cabinetul ministerial din acea perioadă a decis introducerea în rândul beneficiarilor de programe educaţionale speciale a încă trei grupuri minoritare: chinez, surinamez şi cel originar din insulele Antile. Deşi această decizie constituie un pas înainte în recunoaşterea caracterului multicultural al societăţii olandeze, autorităţile s-au limitat din nou la enumerarea unor grupuri minoritare beneficiare. Ceea ce aştepta societatea civilă era elaborarea unor principii generale, şi nu a unor noi restricţii.

Opţiunea de a studia în limba maternă este la îndemâna elevilor dintr-un singur grup minoritar, şi anume cel marocan. Toţi ceilalţi elevi din grupuri minoritare studiază limba maternă ca a doua limbă.

Tabelul 3. *Participarea elevilor din grupuri minoritare la programe educaţionale speciale* (*apud* Broeder şi Extra, 1997, pp. 82-83)

Ţara de origine	**Nr. total de elevi (1990)**	**Nr. de elevi incluşi în programe educaţionale speciale (1990)**	**%**	**Nr. total de elevi (1993)**	**Nr. de elevi incluşi în programe educaţionale (1993)**	**%**
Maroc	38.867	27.506	71	41.373	28.205	68
Turcia	38.294	31.328	82	42.619	33.002	77
Malaysia	4.755	1.726	36	3.970	1.559	39
Fosta Iugoslavie	2.989	807	27	4.474	1.129	25
Spania	2.721	914	34	2.244	706	32
Italia	2.529	262	10	2.170	271	13
Insulele Antile	2.462	1.031	42	2.189	417	19
Portugalia	1.506	508	34	1.890	1.095	58
Grecia	815	318	39	855	261	31
Tunisia	671	69	10	969	298	31
Total	95.609	64.469	67	102.753	66.943	65

În tabelul 3 sunt prezentate date cu privire la participarea elevilor din grupuri minoritare la programe educaţionale speciale. Participarea elevilor din comunităţile turcă şi marocană este în continuare ridicată. Probabil că aceste cifre vor evolua în viitor, în

sensul că tot mai mulţi elevi din diverse grupuri minoritare vor avea acces la asemenea programe ; nu trebuie omis faptul că suportul instituţional, atitudinile elevilor şi ale părinţilor, distribuţia geografică a comunităţilor etnice imigrante va avea influenţă asupra cifrelor prezentate în tabel.

În învăţământul gimnazial şi liceal, elevii care vorbesc în familie altă limbă decât olandeza pot studia limba maternă ca disciplină opţională. Tabelul 4 prezintă date referitoare la opţiunile elevilor pe o perioadă de 4 ani şcolari pentru studierea unei limbi sau alta (în 1995, 153 de elevi au optat pentru susţinerea examenului naţional de limbă turcă, iar 53 de elevi – pentru un examen similar la limba arabă).

Tabelul 4. *Opţiunile elevilor pe o perioadă de 4 ani pentru studierea unei limbi a unei minorităţi etnice (apud Report on Minorities 1997)*

Limba de studiu aleasă	1991-1992	1992-1993	1993-1994	1994-1995
Albaneză	–	–	–	30
Arabă	3.966	3.354	3.321	3.667
Persană	15	15	27	29
Italiană	5	6	–	–
Sârbă/croată	45	142	253	313
Malaysiană	153	38	36	44
Portugheză	308	213	368	152
Spaniolă	47	53	70	19
Turcă	3.370	3.235	3.282	3.922
Vietnameză	5	11	5	19
Total	7.934	7.083	7.362	8.204

c) Implementare şi organizare

Statutul actual al programelor educaţionale de învăţare a limbii materne este stabilit prin articolul 10 din Legea învăţământului primar, care stipulează că o şcoală cu elevi dintr-o comunitate non-olandeză *poate* include în curriculum disciplinele respective, dacă părinţii solicită acest lucru. Acelaşi articol reglementează numărul de ore alocat studiului limbii materne – 2,5 ore/săptămână în cadrul curriculumului obligatoriu şi 2,5 ore/săptămână sub formă de activităţi extracurriculare.

Programele educaţionale de învăţare a limbii şi civilizaţiei materne sunt finanţate de statul olandez, iar numărul minim de elevi pentru constituirea unei grupe este opt.

În conformitate cu articolul 12 din Legea învăţământului secundar, orele de limbă şi civilizaţie maternă sunt opţionale în această perioadă a şcolarităţii, iar pentru constituirea unei grupe sunt necesari cel puţin 4 elevi.

Cadrele didactice care susţin aceste activităţi trebuie să îndeplinească o serie de condiţii precum : o bună cunoaştere a limbii olandeze (ca a doua limbă vorbită, indiferent de naţionalitate), cunoştinţe şi abilităţi didactice, să fie capabili să dezvolte independent materiale curriculare necesare predării. Aceştia au statutul de profesor itinerant şi satisfac nevoile mai multor şcoli.

O dată cu publicarea memorandumului *Politici educaţionale locale* (1995), semnat de secretarul de stat Notelenbos, mare parte dintre responsabilităţi şi atribuţii au fost delegate autorităţilor locale. Acest memorandum semnalează schimbarea situaţiei minorităţilor etnice în Olanda: „Societatea olandeză a devenit multiculturală. Din această perspectivă, educaţia pentru minorităţi etnice ar trebui să constituie un element central de politică culturală. Datorită faptului că o societate multiculturală este caracterizată şi de diversitate regională, considerăm naturală preocuparea locală pentru diversificarea programelor educaţionale". (Notelenbos, 1995, p. 27) Acest punct de vedere a fost dezvoltat de acelaşi autor în documentul *Educaţia în limbile minorităţilor* (Notelenbos, 1995), care se referă în special la învăţământul primar.

Cu toate că atitudinea explicită a autorităţilor olandeze este pozitivă, modalităţile de elaborarea a unor politici educaţionale bine definite în acest sens rămân greu de investigat. Cadrul naţional este creat, însă autorităţile educaţionale locale sunt cele care trebuie să îşi asume întreaga responsabilitate a programelor pentru minorităţi: „Să fie clar: la nivel naţional au fost stipulate o serie de elemente ca numărul minim de elevi, numărul maxim de ore şi criteriile de diferenţiere a grupurilor-ţintă. Ne aşteptăm ca autorităţile locale, supervizate de comunitate, să elaboreze strategii de aplicare a acestor linii generale". (Notelenbos, 1995, p. 17)

4. Concluzii

În urma prezentării celor trei studii de caz naţionale, putem afirma că se observă o creştere a numărului de elevi care vorbesc în familii o altă limbă decât cea oficială. Programele educaţionale speciale, necesare mai ales în primii ani de şcolaritate, răspund îndeosebi nevoii de acordare a condiţiilor familiale cu cele şcolare, iar modalitatea cea mai agreată de organizare a acestora este învăţarea limbii materne ca a doua limbă. Anual, sunt investite în dezvoltarea acestor programe resurse financiare, curriculare şi umane. Deşi bine intenţionate, ele pot fi încă situate sub semnul dilemei, mai ales dacă se abordează lucid substratul lor ideologic. Limbile şi cultura grupurilor minoritare sunt privite adesea ca sursă de probleme şi deficienţe, şi nu ca potenţial de cunoaştere. Decidenţii politici, echipele manageriale ale şcolilor şi cadrele didactice au atitudini negative faţă de programele educaţionale destinate minorităţilor.

Din punct de vedere cronologic, în toate cele trei studii de caz se poate observa că argumentaţia pro sau contra unei politici consecvente cu privire la organizarea programelor educaţionale speciale a cunoscut o evoluţie clară de la perspectiva reîntoarcerii imigranţilor în ţările de origine, până la asistarea specializată a primei şi a celei de-a doua generaţii de descendenţi ai acestora.

Etapa de definire a grupurilor minoritare ca dezavantajate a condus la conceperea programelor educaţionale din perspectivă recuperatorie, finalitatea fiind cea de asigurare a şanselor egale la succes şcolar. Un asemenea demers nu face altceva decât să subevalueze dimensiunea etno-culturală a problemei. Ca răspuns la această situaţie, o serie de ţări au accentuat importanţa intrinsecă a cunoaşterii limbii şi culturii minorităţilor etnice din punct de vedere cultural, legal şi economic:

- din perspectivă culturală, educaţia pentru grupurile minoritare poate contribui la crearea şi dezvoltarea unei societăţi pluraliste ;
- din perspectivă legală, educaţia destinată membrilor comunităţilor etnice minoritare nu face decât să îndeplinească prevederile internaţionale cu privire la dreptul la dezvoltare individuală liberă, ceea ce presupune cunoaşterea acelei limbi şi acelei civilizaţii care contribuie ca valoare-cheie la construirea identităţii culturale a fiecărei persoane ;
- din perspectivă economică, o politică de încurajare a educaţiei pentru minorităţi poate întări cooperarea economică la nivel internaţional.

În toate cele trei cazuri prezentate, recomandările Consiliului Europei au contribuit decisiv la legitimarea educaţiei pentru minorităţi. Cu toate acestea, în nici o ţară acestea nu au fost interpretate atât de restrictiv ca în Germania şi Olanda. Creşterea nivelului de internaţionalizare a populaţiei şcolare în spaţiul european solicită elaborarea unei politici educaţionale coerente, subsumată principiului *educaţiei pentru fiecare*, care să nu mai discrimineze grupurile minoritare de cele majoritare.

Referinţe bibliografice

Banks, J. (1986): „Multicultural Education: Development, Paradigms and Goals", in *Multicultural Education in Western Societies*, Holt Education, Londra, pp. 2-28.

Broeder, P., Extra, G. (1997): „Language", in H. Vermeulen, *Immigrant Policy for a Multicultural Society*, Swets & Zeitlinger, Amsterdam.

Eldering, L., Kloprogee, J. (1989): *Different Cultures Same School. Ethnic Minority Children in Europe*, Swets & Zeitlinger, Amsterdam, pp. 15-60.

Extra, G., Verhoeven, T. (1993): *Community Languages in the Netherlands*, Swets & Zeitlinger, Amsterdam.

Husen, T., Tuijman A., Halls, W. (1992): *Schooling in Modern European Society*, Pergamon Press, Oxford, pp. 185-220.

Skutnabb-Kangas, T., Cummins, J. (1988): *Minority Education: From Shame to Struggle*, Multilingual Matters, Clevedon, pp. 127-157.

Notelenbos, T. (1995): *Education in Immigrant Minority Languages*, Dutch Ministry of Education, Culture and Sciences.

Notelenbos, T. (1995): *Cedars in the Garden Memorandum*, Dutch Ministry of Education, Culture and Sciences.

*** *Report on Minorities 1997*, Dutch Ministry of Education, Culture and Sciences.

Ţiganii din România

Adrian Neculau

O minoritate pregnantă

Minoritatea ţigănească din România este cea mai numeroasă, comparativ cu celelalte ţări europene – şi, posibil, cea mai *pregnantă*. Prin emigrare, îndeosebi după schimbarea de regim din 1989, această populaţie a devenit cunoscută în toate marile oraşe ale Europei. În sprijinul acestei afirmaţii am găsit cel puţin trei argumente: *numărul* (explozia demografică), *vizibilitatea* şi *pătrunderea în literatură*.

A. În România este considerată a doua minoritate, ca pondere, după cea maghiară. Recensământul din 1992 oferă cifra de 409.723 de persoane care se declară rromi, reprezentând 1,8% din totalul populaţiei. Cifra este evident diminuată, multe persoane din rândul acestei etnii declarându-se români, maghiari sau chiar turci, pentru a evita identificarea cu un grup marginal şi adesea devalorizat şi persecutat. Acest procent reprezintă însă o creştere importantă faţă de recensământul din 1977, de 80% (în timp ce populaţia ţării a sporit cu 5,6%). Dacă în unele judeţe creşterea populaţiei de rromi, de la recensământul din 1977 la cel din 1992, a fost de 20-40%, în câteva departamente aceasta a fost considerabilă: 195,63% în Constanţa (Dobrogea), 205,59% în Botoşani şi 255,83% în Iaşi (Moldova) şi 295,79% în Bistriţa-Năsăud (Transilvania). A crescut îndeosebi ponderea populaţiei de rromi în oraşe (131,9%), faţă de sate (56,1%).

Ancheta întreprinsă de sociologii Elena şi Cătălin Zamfir în 1992 identifică o cifră superioară celei oficiale. Ei consideră că cel puţin jumătate dintre rromi nu s-au autoidentificat ca atare la recensământ. Ei scriu: „Am putea spune deci că dublul datelor recensământului ar fi o estimare minimală rezonabilă a populaţiei de rromi identificată ca atare *de către ceilalţi* (s.n.) după modul lor de viaţă. Cifra minimă ar fi deci 819.446, ceea ce înseamnă 3,6% din întreaga populaţie" (Zamfir şi Zamfir, 1993, 60). Cifra maximă, după aceiaşi autori, ar fi de aproximativ 1 milion, adică 4,3% din populaţia României. Unii cercetători cred că este mult mai mare. M. Merfea (1991) consideră că la recensământul din 1985 s-a înregistrat, în realitate, o cifră mult superioară celei raportate oficial; după estimările sale, 1.180.163 ţigani, adică 5,14% din populaţia ţării. Iar la data elaborării studiului său nu excludea nici posibilitatea ca această populaţie să se apropie de 3 milioane. În timpul unui *workshop*, sub genericul „Rromii (ţiganii) şi reprezentarea lor socială" (2-4 iunie 1995) organizat la Iaşi de către Laboratorul „Psihologia câmpului social" al Universităţii „Al.I. Cuza" în cooperare cu New School

for Social Research din New York, M. Merfea avansa cifra de 1.500.000. Jean-Pierre Liégeois situează minima la 1.800.000 şi maxima la 2.500.000. În documentele UNESCO se oferă următoarele limite: 1.500.000 şi 2.500.000. Dacă privim cu atenţie tabelul de la pagina 34 a cărţii lui Liégeois, vom observa că populaţia de ţigani din România este de cel puţin trei sau patru ori mai numeroasă decât cea din ţările cu o populaţie ţigănească mai importantă: Spania, Ungaria, Slovacia şi de cel puţin şase ori mai mare decât cea din Franţa. După unii autori (Reyniers, 1993), ţiganii din România ar reprezenta un sfert din ţiganii Europei.

Agenda 2000, document complex întocmit de Comisia Europeană la cererea statelor membre ale Uniunii Europene, în secţiunea referitoare la politica faţă de minorităţi a statelor candidate, estimează că grupurile minoritare reprezintă 13-15% din populaţia României; între acestea, ţiganii ar fi aproximativ 5-7%. Potrivit aceluiaşi document, în Cehia, ţiganii reprezintă 2-3% din populaţie, în Bulgaria – 3,4-7%, în Ungaria – 4-5%, iar în Slovacia – 4,8-10%.

B. Pregnanţa minorităţii ţigăneşti nu se datorează doar exploziei demografice. Nici chiar nomadismul, caracteristică importantă a acestei comunităţi în trecut, nu poate oferi o explicaţie satisfăcătoare a distanţei sociale la care au fost şi sunt încă plasaţi reprezentanţii acestei etnii. Nici situaţia lor economică precară, totdeauna inferioară comunităţii majoritare, nu poate dovedi că statutul lor de marginali s-ar datora sărăciei cronice, complacerii într-o condiţie de proprietate ce diferenţiază. Dovada? Rromii bogaţi, unii foarte bogaţi în ultima perioadă, nu au micşorat distanţa socială, nu sunt mai acceptaţi. Am putea înregistra – desigur, sub beneficiu de inventar – şi faptul că şi-au asumat, de regulă, profesii sau funcţii complementare celor practicate de majoritarii agricultori, unele degradante, altele „ciudate", presupunând calităţi sau calificări inaccesibile populaţiei ţărăneşti tradiţionale (de exemplu, prelucrarea fierului, vrăjitoria). Este posibil şi ca memoria colectivă să conserve o atitudine de desconsiderare faţă de o categorie inferioară, de robi. Încercând să sistematizeze „caracteristicile distinctive ale modului de viaţă tradiţional al rromilor", soţii Zamfir înregistrează: a) dezvoltarea unor profesii auxiliare pentru societatea ţărănească şi orăşenească tradiţională, profesii exercitate sporadic şi recompensate modest (fierari, căldărari, spoitori, cărămidari, lingurari, pieptănari), asociate cu marginalizarea şi sărăcia; b) satisfacerea unor nevoi colective marginale prin utilizarea unor resurse sărace, asigurând venituri modeste şi nesigure: comerţul cu haine vechi, cu fulgi de pasăre, cu produse ignorate de majoritari (seminţe, porumb fiert, pietre de baie), colectarea sticlelor şi borcanelor; c) exploatarea marginală a colectivităţii prin cerşit, ghicit, mici înşelătorii, furturi neimportante, în general prin strategii de supravieţuire de tip parazitar.

După aceiaşi autori, ca o consecinţă a acestui statut economic scăzut, ţiganii au dezvoltat patternuri comportamentale specifice: un mod de relaţionare permiţând „adaptarea activă prin asumarea situaţiei de marginalitate". Întărite, consolidate şi amplificate prin practicarea îndelungată, aceste patternuri au dezvoltat un mod de viaţă periferic, devalorizat, de recunoaştere şi asumare a excluderii prin: a) acceptarea explicită a diferenţierii de restul comunităţii, asumarea statutului de inferioritate, automarginalizare ca preţ al acceptării, eliminarea şanselor de depăşire a marginalizării; b) o atitudine specifică defensiv/ofensivă, caracterizată prin autoevaluare negativă şi autodenigrare,

autoînjosire, prin discurs insistent de tip „lamentaţie" pentru a obţine compasiune, toleranţă şi mici cadouri; c) asumarea explicită a unor modalităţi specifice de obţinere a unui transfer de resurse de la majoritari prin mici înşelătorii, cerşit, presiune psihologică pentru a vinde sau obţine ceva. Discursul nu este revendicativ, nu se invocă drepturi sau competenţe nerecunoscute, ci se solicită acceptare, ajutor din milă, tolerarea devianţei moderate. Se mai adaugă şi alte caracteristici şi comportamente care-i deosebesc de standardele de viaţă şi patternuri comportamentale ale majorităţii: solidaritatea de grup opusă autorităţii statale sau normelor comunitare, o atitudine ambivalentă faţă de autoritate (tactici de ocolire a legilor, strategii de „îmbunare" a reprezentanţilor pentru a obţine „dreptate"), o viaţă de familie deosebită de modelul colectivităţii majoritare, interes scăzut pentru şcoală şi studii, acomodarea cu sărăcia şi lipsa de preocupare pentru locuinţă şi igienă.

După opinia noastră, deşi motivele vizibile ale diferenţierii sunt economice, nu acestea determină – în primul rând – marginalizarea acestora. Credem că precaritatea economică deosebitoare este *consecinţa*, şi nu *cauza* distanţei sociale. Prin istoria lor, prin modul lor de viaţă şi valorile promovate, prin atitudinea de protejare a tradiţiilor şi obiceiurilor lor faţă de cei din „afară", prin închiderea în faţa presiunii majoritare, ţiganii îşi afirmă de fapt o identitate deosebită de cea a colectivităţii în mijlocul căreia trăiesc şi o conservă cu insistenţă şi prin toate mijloacele. Ei sunt o *minoritate vizibilă*, adesea ofensiv-pitorească şi uneori stânjenitoare prin afirmarea explicită a *diferenţei*. Sunt „altfel", şi de aici rezultă atitudinea ambiguă faţă de această etnie. Ei trezesc adesea un sentiment de admiraţie, respect şi invidie faţă de calităţile individuale şi colective şi stilul lor de viaţă, dar provoacă şi o atitudine de respingere, datorită incapacităţii lor de a se articula la *toate* normele majorităţii. Comunitatea majoritară, adesea conservatoare şi reticentă faţă de stiluri deosebite, percepe diferitul ca pe o ofensă, ca o încercare de a nega „valorile bune", „adevărul" moştenit. De aceea, ea *poate* tolera doar diferitul care se autominimalizează, statutul scăzut, atitudinea de supunere şi „cerşire" a protecţiei.

Ca orice minoritate, ţiganii au adoptat tactici specifice pentru a supravieţui şi a-şi păstra identitatea: comportamente defensive, închiderea faţă de ingerinţele străine, spirit accentuat de grup. Procedând astfel – siliţi, de fapt, să adopte această poziţie –, ei îşi recunosc, implicit, starea lor „în afară", se (auto)definesc ca marginali şi excluşi, se văd împinşi spre „dincolo", spre opoziţie la tendinţele nivelatoare ale majorităţii şi chiar spre deviaţie. Ei sunt obligaţi să găsească mijloace pentru a se opune presiunii majoritare, în vederea obţinerii uniformităţii de gândire, ei s-au exersat în arta rezistenţei, prin inovarea stilului de a convieţui împreună cu ceilalţi. Şi-au convertit poziţia anomică în lupta pentru păstrarea identităţii, şi-au activat pozitiv statutul de minoritari. Neaderarea lor la tendinţele de omogenizare, la presiunile de „integrare", care anulează, i-au transformat în grup pregnant, exercitând adesea influenţă, silind pe ceilalţi să-i gândească nu doar ca neadaptaţi sau asociali, ca devianţi, ci şi ca grup omogen, practicând un sistem normativ propriu, promovând valori specifice. Alteritatea poate provoca adesea nu doar xenofobie şi stigmat, ci şi nevoia de a descoperi diferitul şi dorinţa de comunicare cu acesta.

Pentru a susţine mai bine *teza vizibilităţii*, am vrea să atragem atenţia asupra câtorva teme ce revin cu insistenţă în studiile realizate în România asupra acestei comunităţi. *Nomadismul* este motivul central al vieţii ţiganilor – acestea sunt concluziile cercetătorilor

acestei comunităţi. Ei sunt mereu în mişcare, călătoresc, caută ceva, fie siliţi de nevoi şi sărăcie, fie împinşi de dorinţa lor de libertate, de mai bine. Nomadismul este un mod de viaţă, o filosofie a existenţei, o strategie pentru a-şi conserva identitatea şi a evita cufundarea în marea majoritate. Un neam de căutători!

Viaţa de grup este un alt motiv dominant. Comunitatea e o mare scenă pe care fiecare îşi joacă rolul, se lasă evaluat şi participă la judecarea actelor celorlalţi; iar familia este liantul ce leagă destine şi exprimă afectivitatea indivizilor. „Viaţa în trib e sufletul vieţii lor", observa Kogălniceanu. Ei îşi grupează locuinţele la periferia satelor, caută locuri mărginaşe care să-i constrângă la solidarizare; intensificarea vieţii de grup reprezintă o tactică defensivă, oferind securitate, sprijin şi afectivitate. Nevoia de omogenitate socială este un răspuns, adesea, la ostilitatea celor din jur.

Derivând din cel precedent, motivul *normei comunitare* joacă un rol dominant în reglarea vieţii colective. Din exterior, acest sistem constrângător e dificil de sesizat. Cei care au studiat însă cutumele şi regulile comunităţii ţiganilor au fost frapaţi de sistemul normativ perfect adaptat specificului de viaţă, de modul de organizare a grupului şi de sistemul paternalist de leadership. Deşi adaptaţi vieţii moderne, ei se supun autorităţii unui lider învestit cu autoritate absolută – bulibaşa.

Credinţa joacă un rol important în viaţa lor spirituală. Ei adoptă – de regulă – cultele populaţiei în mijlocul căreia trăiesc; în Moldova, majoritatea sunt ortodocşi. Dumnezeul lor e mitologic, are o forţă magică, iar Biserica şi ritualul au efect psihoterapeutic, îi ajută să suporte necazurile. Un Dumnezeu sacru, dar şi personificat în acelaşi timp, veghind la bunăstarea şi moralitatea familiei. Capacitatea lor de adaptare la credinţele, normele, obiceiurile majoritarilor îl face pe Régis Blanchet să afirme că, mereu în mişcare, ei au fost obligaţi să adopte „une politique sage du caméléon".

Ţiganii din România se identifică cu câteva meserii şi meşteşuguri. Dacă nu sunt *lăutari talentaţi* sau *muzicieni de prestigiu*, atunci sunt *pricepuţi meşteşugari* care prelucrează fierul, lemnul, osul. În toate aceste ipostaze, ei se deosebesc vizibil, ca talente sau pricepere, de populaţia majoritară.

În sfârşit, *motivul fastului*, etalării prosperităţii şi identităţii nu poate fi trecut sub tăcere. Stau mărturie costumele bogate ale femeilor, salbele fetelor, fenomenul „palate ţigăneşti" şi preferinţa pentru maşini care dau prestigiu de marcă.

Conştienţi de faptul că sunt percepuţi ca o categorie exterioară, ţiganii fac adesea eforturi de a se integra, de a se „pierde" în masa majoritară. Régis Blanchet scrie: „Les Roms s'habillent selon les coutumes du pays rencontré (ils sont même parfois les derniers à porter les costumes traditionnels des pays visités). Ils épousent en surface les religions des dits pays. Ils s'insèrent les économies locales. Ils gardent pour eux le plan interne de leur culture ancestrale et ne montrent que ce que les Gadje veulent bien voire afin d'avoir la paix là où ils se trouvent. Il est dès lors strictement impossible de discerner leurs mouvements de populations, et si l'on tient compte en plus du fait que leurs enseignements traditionnels sont oraux, ils deviennent de véritables collectivités de fantômes itinérants dont la principale préoccupation est justement de ne pas se faire identifier".

Însă efortul lor de „identificare" este adesea înţeles ca o acţiune uzurpatoare, o tentativă de „camuflare" a diferenţei şi este amendat printr-o nouă distanţare.

Nu vom putea înţelege specificul convieţuirii ţiganilor cu românii dacă nu vom lua în considerare evoluţia acestei relaţii, până la statutul de „simbioză", cum a caracterizat-o

mai târziu etnograful german Martin Block. Un eminent specialist în istoria etniei ţigăneşti, Viorel Achim, afirma recent: „Atitudinea de respingere a ţiganilor e veche şi ea ţine de poziţia socială inferioară pe care ţiganii au avut-o multă vreme. Statutul socio-juridic din perioada robiei, până la mijlocul secolului al XIX-lea, şi apoi marginalitatea socială şi-au pus amprenta asupra modului în care erau receptaţi ţiganii. Dar o problemă a ţiganilor – în sensul prezenţei unor tensiuni între majoritari şi ţigani sau a unei situaţii sociale sau de altă natură care să fi impus o preocupare specială a societăţii şi/sau a statului pentru această populaţie – n-a existat întotdeauna. Istoria ţiganilor la noi este istoria unei populaţii marginale, privită cu desconsiderare de către români, dar în acelaşi timp este istoria unei convieţuiri îndelungate cu românii. În ţările noastre, ţiganii au fost de la început numeroşi, după cum şi astăzi România este ţara cu cei mai mulţi ţigani. Între ţăranii români şi ţigani au existat raporturi economice şi sociale mai strânse decât oriunde în altă parte. Ţiganii au fost meşteşugarii satelor noastre". (*Dilema*, 1999)

C. În finalul acestui paragraf, invocăm încă un argument care susţine ideea pregnanţei: pătrunderea în literatură, *ţiganul ca erou literar*. Numeroşi scriitori importanţi au fost preocupaţi de soarta acestei etnii, au susţinut cauza emancipării, s-au solidarizat cu nevoile acestei comunităţi. M. Eminescu, poetul naţional al românilor, într-un articol despre „Literatura populară" invocă, între motivele baladei populare, pe cel al fetei de general măritate cu un ţigan şi pe cel al boierului care părăseşte societatea şi fuge cu o ţigancă. În producţiile populare de Anul Nou apar ca personaje Căldărarul care spoieşte, Căldărăriţa care vrăjeşte, Ursarul care „joacă" ursul.

În programul ideologic al scriitorilor care au pregătit Revoluţia de la 1848, în Ţările Române, eliberarea ţiganilor din robie figura între actele care pot garanta accesul în lumea civilizată, ataşarea la principiile morale ale epocii. De exemplu, M. Kogălniceanu, ideolog al schimbării, publică celebrul articol-program, în 1844, cerând dezrobirea ţiganilor, drepturi egale cu locuitorii autohtoni, primirea lor în „familia românească". Entuziasmul declanşat de acest act, scrie Kogălniceanu, „nu este numai în mine", ci e al întregii ţări: „Toţi românii, toţi iubitorii de omenire, toţi partizanii ideilor noi şi-au unit glasul spre a aplauda un act care dă slobozenie unui popor întreg". Scriitorul Ion Ghica, la rândul său, deplânge soarta celor câteva mii de ţigani robi, „proprietate absolută a stăpânilor", care puteau să-i „vândă cum voiau, în familii sau izolaţi". Poetul Vasile Alecsandri evocă cu căldură figura prietenului din copilărie, Vasile Porojan, copil de ţigan rob. Această povestire şi-a găsit locul în manualele şcolare şi contribuie, de multe decenii, la educaţia elevilor români în spiritul respectului pentru celălalt, indiferent de originea şi situaţia sa. Barbu Lăutarul e un portret deosebit de viguros al unui vestit muzician ţigan care s-ar fi întâlnit cu Liszt şi ar fi fost apreciat de acesta. În 1839, Constantin Negruzzi mărturiseşte cum broşura lui Kogălniceanu *Esquisse sur l'origine de la langue de ciganes* l-a determinat să se gândească la „sclavia atâtor mii de oameni" şi să proiecteze gesturi în favoarea lor. Poetul Cezar Bolliac se identifică cu „Ţiganul vândut", admonestând stăpânii „fără-ndurare/ Cu inimă de fier" care smulg mamei „un singur fiu ce are". În „Fata de boier şi fata de ţigan", o tânără şi frumoasă ţigancă se adresează lui Dumnezeu rugându-l să-i asculte neamul şi să-l izbăvească de robie, iar poetul îndeamnă: „Gândiţi la ea, săraca: Gândiţi că este smulsă/ Din braţul unei mame..." şi-i avertizează pe stăpâni că „sunt fraţi cu robii" cu care se vor reuni în lăcaşul Domnului. „O ţigancă

cu pruncul său" se înfăţişează la statuia Libertăţii din Bucureşti învăţându-l să fie recunoscător „fraţilor" care l-au scos din robie, îndemnându-l să uite umilinţa îndurată până atunci. La rândul său, învăţatul B.P. Hasdeu, în drama istorică *Răzvan şi Vidra*, propune un personaj romantic, ţiganul Răzvan, care ajunge, prin înzestrare şi merite, domn al ţării. În prefaţa autorului la ediţia din 1867, el îl consideră un „caracter înfocat, generos, eroic şi impresionabil", reprezentând visul de înălţare al omului damnat. În spiritul romantic al epocii, Hasdeu construieşte, dintr-un paria, un erou caracterizat prin nobleţea meritelor, în contradicţie cu mediocritatea contextului social.

Dintre scriitorii epocii moderne îi vom aminti doar pe Mihail Sadoveanu, Tudor Arghezi, Mircea Eliade, Miron Radu Paraschivescu şi Zaharia Stancu. În „Fântâna dintre plopi", Sadoveanu descrie o întâlnire romantică şi dramatică dintre un boiernaş român şi frumoasa ţigancă Marga. Poetul Tudor Arghezi evocă „Convoiul" (motivul nomadismului) şi „Şatra" (familia lărgită). Iar portretele „Tincăi", frumoasa florăreasă, sau al „Radei", „măceş cu ghimpi fierbinţi" care joacă „cu soarele-n păr, ca o albină", au înfiorat generaţii de adolescenţi. *Cânticele ţigăneşti* ale lui Miron Radu Paraschivescu, poet aparţinând el însuşi acestei etnii, sunt recitate şi memorate de toţi iubitorii de poezie: „Ţigănie, ţigănie, doar cin' te-a iubit te ştie".

Romancierul Zaharia Stancu, în *Şatra*, trasează destinul victimei colective, în timpul genocidului fascist. Grupul (şatra) este trimis în Transnistria, loc al exterminării. Romanul este relatarea „obiectivă" a drumului morţii, a desprinderii treptate de lumea cunoscută, a universului tot mai închis şi a descoperirii resurselor interioare de rezistenţă.

N-am intenţionat să facem o trecere în revistă a operelor literare în care apar ţiganul, ţiganca sau comunitatea. Am vrut doar să ilustrăm ideea că situaţia socială a acestei minorităţi a preocupat pe mulţi scriitori din secolul trecut, iar scriitorii moderni au găsit motiv de inspiraţie în organizarea şi tradiţiile comunităţii, stilul comportamental sau intensitatea sentimentelor. Nici o altă minoritate nu a inspirat, în literatura română, pagini atât de angajate sau inspirate.

Migraţiile europene şi stabilirea pe teritoriul României

În toate lucrările din ultimii ani ale unor cunoscuţi ţiganologi, apariţia acestei etnii în Europa este situată după 1400 şi este semnalată îndeosebi în Europa Centrală sau în sudul Europei. Uneori sunt amintiţi Balcanii. Însă „Introducerea" la cartea lui Angus Fraser (*The Gypsies*, I) începe astfel: „Aceasta este povestea unui popor rătăcitor care în Evul Mediu ajunge în Balcani şi apoi, treptat, se răspândeşte peste întregul continent european şi dincolo de acesta. Bătând la porţile Europei de Vest în straie de pelerini, ţiganii au stârnit o puternică curiozitate, după care au început să circule tot felul de teorii în legătură cu originea lor". Ţările Române (Muntenia şi Moldova) sunt aproape total ignorate, deşi aici s-a stabilit, înainte de a pătrunde în Europa Centrală, cea mai numeroasă populaţie de ţigani. E posibil ca cei mai mulţi autori să nu fi avut acces la surse, „ascunse" în timpul regimului comunist. Cercetări recente ne oferă însă informaţii deosebit de relevante.

În prima lucrare importantă asupra istoriei ţiganilor din Moldova şi Ţara Românească, cea a lui George Potra (1939), sunt avansate următoarele rute de migraţie, care au condus la stabilirea ţiganilor pe acest teritoriu :

a) Aduşi de tătari, ca robi, în timpul „năvălirilor" şi rămaşi în custodia românilor, atunci când tătarii au fost înfrânţi.
b) Veniţi dinspre sud, făcând parte din ramura ce se îndreptase spre sudul Europei şi nordul Africii. Documentar, ei apar întâi în Peninsula Balcanică şi apoi pe teritoriile româneşti.
c) O ramură a venit pe ruta Crimeii, pătrunzând întâi în provincia din sud, Muntenia, unde sunt atestaţi documentar la 1385.

Chiar dacă am accepta toate aceste trei ipoteze privind apariţia ţiganilor pe teritoriul României de astăzi, în toate cazurile ei au fost aduşi sau „împinşi" cu statutul de robi – o poziţie inferioară, atrăgând după sine izolarea, marginalizarea, devalorizarea. Atât comunitatea, cât şi grupul (familia) sau individul au fost supuse, încă de la început, unui proces de stigmatizare care i-a însoţit până în Epoca Modernă.

O cercetare deosebit de competentă, a lui Viorel Achim (1998), aduce multe informaţii noi şi o mai bună articulare a celor deja existente. Opinia acestui istoric este că migraţia ţiganilor, petrecută într-o perioadă de mari bulversări în Orientul Apropiat şi în Europa de Sud-Est, într-o epocă marcată de mişcări militare şi de populaţie, nu a avut totuşi un caracter militar. Ei au fugit din calea turcilor selgiukizi şi apoi a turcilor otomani, îndreptându-se inevitabil spre vest. Au fost ultima populaţie de origine asiatică ce a ajuns pe continentul nostru, încheind şirul unor migraţii care au durat mai bine de un mileniu. Din Asia, ei au pătruns în Turcia, probabil la începutul secolului al XIV-lea, când se consideră că începe istoria lor europeană. De aici s-au răspândit în toate direcţiile. O parte au pornit spre sud, spre Grecia de astăzi. O altă parte au ajuns în ţările de limbă slavă din Balcani (cea mai veche atestare a lor aici este din anul 1348, în Serbia ţarului Ştefan Duşan). În 1362 sunt consemnaţi la Ragusa (Dubrovnic), iar în 1378 în Bulgaria.

Din Balcani, o parte a acestei populaţii a trecut în nordul Dunării, în Ţările Române, iar o alta s-a îndreptat spre Europa Centrală şi de Vest. În această regiune, prezenţa lor este consemnată între anii 1416 şi 1419. În Ungaria sunt atestaţi documentar, pentru prima dată, în 1422. Régis Blanchet crede că „l'histoire des Roms en Europe comence en 1417 où nous pouvons isoler des documents prouvant leurs passages dans telle ou telle région". Această afirmaţie este valabilă pentru Europa Centrală, nu şi pentru Europa de Răsărit.

În Ţara Românească, prezenţa lor este confirmată, în scris, printr-un act de donaţie a domnitorului Dan I către mănăstirea Tismana, în 1385 (sunt pomenite 40 de sălaşe de „aţigani"). În documente ulterioare, informaţiile despre ţigani sunt tot mai frecvente, referindu-se la posesiuni de „sălaşe" sau de robi ţigani de către mănăstiri sau marii boieri. În Moldova, ei sunt pomeniţi prima oară în 1428, când domnitorul Alexandru cel Bun dăruieşte mănăstirii Bistriţa 31 de sălaşe de ţigani. Până la sfârşitul secolului al XVII-lea existau în Moldova 21 de instituţii religioase care deţineau ţigani robi. În Transilvania, ei au pătruns prin intermediul domnilor munteni, în jurul anului 1400.

În istoriografia română, aşezarea ţiganilor pe aceste teritorii este pusă în legătură cu invaziile mongole. Marele istoric Nicolae Iorga crede că ei au venit în 1241, ca o moştenire tătară, aceştia aducându-i ca robi şi lăsându-i aici cu acelaşi statut social. Cercetările ulterioare infirmă însă această filieră. Se pare că nici polonii, nici lituanienii

şi nici ruşii nu i-au preluat pe ţigani de la vecinii lor tătari. În Rusia, ei au ajuns pe la 1500, din Ţările Române.

Viorel Achim mizează pe „proveninţa sud-dunăreană" a ţiganilor şi aduce ca argument termenul de origine grecească *aţigani*, care a devenit *ţigani* şi s-a păstrat aşa până în zilele noastre. Alte argumente: limba vorbită de ţigani în România conservă un mare număr de cuvinte greceşti şi sud-slave; în Transilvania, ei sunt consemnaţi ca ortodocşi, iar această religie nu se întâlnea decât în Balcani; există documente sau consemnări care atestă trecerea în nordul Dunării a unor grupuri masive. Procesul acesta, de lungă durată, s-a prelungit până târziu, în secolul al XVIII-lea şi chiar al XIX-lea, când ţiganii de limbă turcă şi religie musulmană se aşază în Ţările Române. Mutarea lor din Ţara Românească (Muntenia) în Moldova s-a făcut mai ales prin dobândire de robi, în timpul războaielor. În Transilvania au pătruns venind tot din Ţara Românească. Dar unii au venit direct din Balcani. În tot cazul, ei sunt consemnaţi aici în numeroase acte de cancelarie, fiind utilizaţi la lucrul pământului şi locuind în afara zidurilor oraşelor.

A jucat teritoriul românesc un rol de placă turnantă pe ruta bizantină şi balcanică spre Europa Centrală şi de Vest? Viorel Achim crede că acest exod din Asia spre Balcani şi mai departe urma trei rute: spre sud, spre Grecia continentală şi insulele ionice; spre vest, ajungând în Ungaria şi mai departe; spre nord, trecând Dunărea spre Ţările Române. Presiunea otomană a accelerat acest proces de transfer, Ţările Române – neocupate de turci – oferind loc de refugiu. Mulţi s-au stabilit aici, numărul lor fiind tot mai mare. În secolul al XV-lea, unele mănăstiri posedau sute de robi ţigani. Ţările Române nu s-au aflat însă, în secolele XIV-XV, „pe traseul care i-a dus pe ţigani în Europa Centrală şi de Vest". Dovada? În limba vorbită de ţiganii din vestul Europei, în această perioadă, există numeroase elemente greceşti şi slave, dar nu şi cuvinte româneşti. Din Ţările Române ei au trecut numai în ţările vecine. Nu în grupuri, ci individual, cel mai des. Motivul ar putea fi regimul robiei, care-i lega pe ţigani de stăpân.

Robia – statutul primelor comunităţi de ţigani

Primele atestări documentare ale ţiganilor pe teritoriile Ţărilor Române îi consemnează ca robi. Instituţia robiei pare să preceadă constituirea statelor medievale Moldova şi Ţara Românească. E sigur că o parte au fost preluaţi, ca robi, de la tătari (împreună cu aceştia din urmă, când au fost capturaţi). Practica transformării duşmanilor capturaţi în robi era obişnuită în Europa Evului Mediu. Românii au preluat robia, se pare, din sistemul social al tătarilor. Dar nu erau singurii care procedau astfel. Înainte de creştinare, ungurii îi transformau în robi pe toţi captivii de război, iar slavii de răsărit procedau la fel cu prizonierii. În Evul Mediu, sclavia cu caracter casnic exista peste tot în Europa.

Spre mijlocul secolului al XIV-lea, Vaticanul a legiferat robia şi, ca urmare, aproape toţi regii şi voievozii creştini au considerat un lucru normal transformarea în robi a tuturor prizonierilor de război care proveneau din neamuri păgâne. Aceşti captivi, fie că erau turci, mongoli sau tătari, erau trecuţi în actele regale sub numele generic de *robi tătari*. Cetele de ţigani, o dată ajunse pe teritoriul românesc, datorită asemănării modului

lor de viaţă cu cel al tătarilor, erau imediat înrobiţi. Către sfârşitul secolului al XV-lea, actele emise de cancelariile domneşti din Ţările Române se referă explicit la *robi ţigani*, iar în secolul al XVI-lea, diversele acte mănăstireşti numesc „rob ţigan" orice tip de rob, fie el ţigan, tătar sau mongol. „În istoria ţiganilor, scrie Fraser, Muntenia şi Moldova ocupă un loc special, şi chiar de tristă faimă, întrucât aici ţiganii au fost în mod sistematic transformaţi în robi."

Când au sosit ţiganii din sudul Dunării, robia era deja cunoscută pe teritoriile româneşti. Nou-veniţii au fost imediat asimilaţi cu tătarii şi înrobiţi. Numărul mare de ţigani stabiliţi aici a făcut ca această instituţie să crească în amploare ; puţinii robi tătari rămaşi au fost „aliniaţi", încât la un moment dat numele de „ţigan" a ajuns sinonim cu cel de „rob".

Primii robi stabiliţi aici, din Imperiul Otoman, şi-au păstrat statutul de robi ai statului pe care l-au avut acolo. Ei nu şi-au schimbat condiţia. Erau legaţi de un stăpân prin anumite obligaţii, dar nu şi de o moşie, de un teritoriu. Era, scrie Fraser, mai mult o „exploatare fiscală". Importanţa lor economică a jucat un rol hotărâtor în „oprirea" acestora pe teritoriile româneşti. Însă, atât timp cât erau nomazi nu se putea avea încredere în promptitudinea şi disponibilitatea lor. Cu trecerea timpului, acest statut social s-a transformat în drepturi asupra persoanei plătitoare de tribut.

Există o teorie – a lui P.N. Panaitescu (1939) – după care înrobirea s-ar fi produs mai târziu, din motive economice, pentru a asigura forţa de muncă marilor proprietari şi îndeosebi meşteri calificaţi (fierari). Cercetările mai noi (Achim) consideră însă că robia exista înainte ca teritoriile româneşti să capete importanţă economică datorită tranzacţiilor comerciale din a doua jumătate a secolului al XIV-lea şi să aibă nevoie de o importantă forţă de muncă.

Robul ţigan a ocupat nişa dintre ţăran şi stăpân, crede Fraser. Meşteşugari specializaţi în lucrări de fierărie, lăcătuşerie, producerea obiectelor de cositor şi altele, ei au devenit o valoare economică inestimabilă. Ţările Române pierduseră bogăţia datorată rutelor comerciale care le străbăteau şi au înlocuit această pierdere prin decizia utilizării intensive a muncii ţiganilor.

Ce *categorie de robi* exista pe teritoriul românesc ? După G. Potra, ei făceau parte din trei categorii distincte :

a) *robii domneşti*, provenind din moşteniri, daruri, cumpărări, prăzi de război, capturaţi în urma părăsirii stăpânului. Domnitorul Ştefan cel Mare, de exemplu, dăruieşte mănăstirii Putna (în 1490) unsprezece sălaşe (familii) de ţigani ; iar în urma unei lupte cu Radu Vodă, aduce din Muntenia 17.000 de ţigani în robie. Robii domneşti se împărţeau apoi în patru categorii : rudarii sau aurarii ; ursarii care colindau ţara plimbând ursul ; lingurarii care confecţionau linguri de lemn ; şi lăieşii – fierarii, zidarii, confecţionerii de piepteni (Kogălniceanu, 1837). Ei nu aveau aşezări stabile, ci trăiau în corturi. Plăteau domnului (statului) o sumă de bani. Unii lucrau la curtea domnească, ca servitori sau meşteşugari. O menţiune aparte merită rudarii, studiaţi de I. Chelcea (1940, 1943). Ei erau aproape sedentari, schimbându-şi locul doar pentru a schimba pădurea, se izolau pe versante împădurite sau în văi. Când i-a studiat I. Chelcea, ei nu se identificau ca ţigani, dar nici ca români, ci ca „rudari". Se pare că aveau un stil de viaţă evoluat (el chiar aşa i-a numit : „evoluaţi"). Alături de aceştia, I. Chelcea, care a făcut studii etnografice între cele două războaie, aşază

tipul „natural" (culegător, apropiat de natură) şi cel „speculator", înclinat spre furt şi înşelătorie.

b) *ţiganii mănăstireşti* proveneau din darurile domnitorilor pentru mănăstirile fundate de ei sau pentru alte mănăstiri. Fiecare domnitor sau boier însemnat îşi făcea un punct de onoare din a dărui robi ţigani mănăstirilor. Există sute de documente în acest sens. Mănăstirile mai puteau procura robi ţigani şi prin cumpărarea sau schimburi particulare. „Armate întregi de ţigani, scrie Potra, munceau din zori până în noapte... fără să crâcnească, de frica torturilor la care erau supuşi..." Cei care încercau să fugă erau urmăriţi, pedepsiţi şi readuşi la mănăstire.

c) *ţiganii boiereşti* proveneau tot din daruri domneşti, dar şi din cuceriri de război, moştenire, zestre, cumpărări şi schimburi. Există numeroase documente care atestă asemenea tranzacţii. Domnii donau boierilor credincioşi sate sau pământuri şi o dată cu acestea, şi pe robii aferenţi. Aceştia puteau fi apoi vânduţi, donaţi, zălogiţi, lăsaţi moştenire. Ei au reprezentat o sursă ieftină de braţe de muncă, ca meşteşugari sau lucrători agricoli (Grigoraş, 1967). Ţiganii boiereşti se mai numeau şi vătraşi; ei trăiau pe lângă curţi fiind meşteşugari, lăutari, fierari (Chelcea, 1944). Uneori erau asimilaţi, uitându-şi şi limba şi neputând fi deosebiţi de ţăranii români. Lăieşii, în schimb, putând aparţine mănăstirilor sau boierilor, aveau permisiunea să umble prin ţară; dar aceşti nomazi erau obligaţi să plătească stăpânilor o sumă de bani.

În oricare dintre aceste statusuri, ţiganii robi aveau o poziţie de dependenţă şi erau consideraţi inferiori oricărui individ aparţinând speciei umane. Taxaţi astfel, ei şi-au asumat, cu timpul, această poziţie de inferioritate şi au adoptat strategii de supravieţuire şi comportamente adaptative adecvate. Unii autori cred că stilul lor de viaţă deosebit i-a marginalizat şi izolat. Dar ei au fost *trimişi* în acest status, prin poziţia de rob şi prin tratamentul îndelung de persoane inferioare care le-a fost aplicat. Ce specie ar fi rezistat mai bine unei asemenea devalorizări sistematice, pe o atât de întinsă perioadă?

Ţiganii în Evul Mediu în provinciile româneşti

Timp de aproximativ cinci secole, până la mijlocul secolului al XIX-lea, ţiganii s-au aflat în Ţările Române în condiţia de robi (Achim, 1997). Termenul *rob* apare în documente destul de târziu. De robie se vorbeşte întâia oară în 1445, dar termenul rob este folosit într-un act al lui Ştefan cel Mare din 1470 (se folosea însă termenul slav *holop*). Din 1600, se utilizează însă cu preferinţă cel de rob. Până atunci, pentru această categorie socială se apela la originea etnică a grupului, *ţigani* sau *tătari*. Ţigan însemna deci rob (Mircea, 1950).

Robii se situau pe treapta cea mai de jos a tuturor categoriilor sociale, inclusiv între cei neliberi. Cum am spus deja, stăpânul putea dispune de ei cum dorea (îi putea vinde, schimba), inclusiv de bunurile lor. Puteau fi pedepsiţi cu bătaia sau închisoarea, autorităţile statului nefiind abilitate să intervină. Doar dreptul de viaţă nu era la discreţia stăpânului. Obligaţia acestuia era să asigure hrană şi îmbrăcăminte doar robilor care trăiau la curte. Ceilalţi îşi agoniseau singuri cele necesare, plătind stăpânului o sumă de bani.

Robii ţigani, spre deosebire de categoriile corespunzătoare ale autohtonilor (ţăranii neliberi), nu aveau personalitate juridică. „Drepturile" lor nu erau consemnate în legile româneşti. Existau norme, obligaţii impuse acestora, pedepse pentru nerespectarea lor. Un „drept al robilor" a fost preluat însă din legile bizantine cu privire la reglementarea situaţiei sclavilor. Între 1640 şi 1652 s-au tipărit câteva legi care stabilesc norme de drept în privinţa robilor. Acestea erau completate cu cutume („obiceiul pământului"), care în practică erau atotputernice. Obligaţiile ţiganilor erau fixate de tradiţie (Achim) şi de către fiecare tip de proprietar. Statul (domnul) putea solicita beneficii în plus, de la toate categoriile de robi, inclusiv de la cei mănăstireşti sau privaţi. De exemplu, la obligaţia unor zile de muncă în favoarea statului sau la daruri în natură (produse). Obligaţiile erau numeroase şi amplificate de fiecare nou domn.

Pentru a supraveghea respectarea acestor norme şi obligaţii, s-a instituit o reţea de slujbaşi (funcţionari), organizată ierarhic şi în teritoriu. Aceştia judecau litigiile cu statul sau celelalte categorii etnice şi sociale. Conflictele în interiorul comunităţilor de ţigani erau judecate de liderii lor. De notat că infracţiunile mărunte ale ţiganilor erau în general tolerate.

Căsătoriile între robi erau permise numai cu acceptul stăpânului. Dacă aparţineau unor stăpâni diferiţi, aceştia îşi reglau între ei aspectele economice (prin vânzare-cumpărare sau schimb). Uneori, aceste uniri erau anulate de proprietari, iar copiii rezultaţi erau împărţiţi. În cazul unor transferuri de robi, preţul era fixat la 50 de lei pentru ţigancă şi 70 de lei pentru ţigan. În cazul căsătoriilor mixte ţigani-români, cutuma era că ambii deveneau robi. Domnitorul Moruzi a emis o lege prin care erau interzise cununiile între ţigani şi români. Cu toate acestea, se citează în documentele vremii numeroase nunţi care au avut loc între ţigani şi alte etnii, printre care şi români. De aceea, în 1785, Alexandru Ioan Mavrocordat emite un ordin domnesc prin care orice român care se căsătorea cu un ţigan devenea rob, iar copiii lor trebuiau şi ei să fie supuşi toată viaţa stăpânilor părinţilor lor (Chelcea, 1944). Abia în secolul al XVIII-lea a apărut o lege care stabilea că fiecare îşi menţinea condiţia iniţială, iar copiii rezultaţi deveneau liberi. Uneori, pentru merite deosebite, pentru muncă şi devotament, unii proprietari îşi eliberau robii, dându-le statut de „oameni liberi". Ei puteau deveni proprietari. Deşi nu mai aveau stigmatul de robi, ţiganii eliberaţi din sclavie nu aveau dreptul să se căsătorească cu reprezentanţi ai altor etnii, în afara celei ţigăneşti. Abia copiii acestor ţigani erau consideraţi oameni liberi, în adevăratul sens al cuvântului, putându-se bucura de drepturile acordate şi celorlalte etnii. Dar amestecul de sânge între români şi ţigani era dezaprobat nu numai de către cancelariile domneşti, ci şi de oamenii de rând. Se citează, astfel, numeroase cazuri în care românii căsătoriţi cu ţigănci au fost izgoniţi din comunitate, aceştia fiind obligaţi să trăiască în familiile de ţigani. Interesant este faptul că românii s-au căsătorit numai cu ţiganii de sat (sedentari), în nici un caz cu cei nomazi. Conform studiilor lui I. Chelcea (1944), se pare că ţiganii nomazi erau discriminaţi chiar de către ţiganii de sat. Din rândul ţiganilor de sat s-au desprins, în timp, meseriaşii (fierari, zidari) şi lăutarii. Popp-Şerboianu nota că dintre toţi ţiganii, lăutarii sunt cei mai „evoluaţi" şi au o „conştiinţă clar ţigănească". Cazurile de ţigani care au dobândit statut de om liber au fost foarte rare. Cel mai cunoscut este cazul lui Ştefan Răzvan, fost rob, devenit boier, trimis în misiune la Constantinopol şi revenit, pentru puţin timp, ca domn al Moldovei.

Robii constituiau o *importantă sursă de venituri*. Utilizând mai multe izvoare documentare, Potra calculează veniturile pe care le aduceau robii, colectate de marele armaş (ministrul de Interne) în folosul domnitorului (dar şi pentru sine), şi ajunge la concluzia că erau extrem de importante. Ele proveneau din „plocoane", „daruri" pentru permisiunea de a avea cai, de la muzicieni ţigani, pentru lemne şi fân, pentru scutirea de anumite munci, din amenzi. Dintr-o lungă înşiruire de acte şi documente rezultă că ţiganii robi constituiau o sursă importantă de venituri pentru proprietari şi funcţionarii care colectau impozite. În 1714 se instituie chiar o taxă specială, „ţigănăritul", „câte doi galbeni pe fiecare cap de ţigan" (A.D. Xenopol). Aceasta este însă suprimată, la cererea boierilor şi mănăstirilor, care îşi vedeau diminuate veniturile.

Istoricii care au studiat rolul ţiganilor în economia Ţărilor Române (P.P. Panaitescu, Viorel Achim) subliniază aportul important al acestora la dezvoltarea unor meşteşuguri. Ei constituiau o preţioasă forţă de muncă, superior calificată, deţinând la un moment dat monopolul prelucrării fierului. Unii lucrau în atelierele stăpânilor, alţii deveneau ei înşişi proprietari, mulţi erau itineranţi. Pentru ţărani erau principala sursă de confecţionare a uneltelor agricole, astfel încât în sate, „ţigan" însemna adeseori „fierar". Unii boieri îi formau special ca meşteşugari, dându-i la ucenicie, inclusiv pentru învăţarea unor noi meserii. Erau capabili şi ieftini. „Meşteşugarii ţigani au ocupat un loc bine precizat în economia Principatelor. Indiscutabil ei au fost un factor de bogăţie pentru ţară" (Achim, 1997).

În agricultură erau folosiţi doar ca mână de lucru ieftină, neputând deveni proprietari. Ei puteau circula, ca meşteşugari, plătind o dajdie stăpânului.

Aurarii erau o categorie aparte. Spălau nisipul aurifer, îndeosebi în Transilvania, aducând venituri importante.

Acceptau însă şi munci degradante sau penibile (gropari, călăi, hingheri).

Toţi autorii consultaţi sunt de acord că ţiganii reprezentau o sursă importantă de venituri pentru Ţările Române.

Modul de viaţă al ţiganilor, deosebit de cel al populaţiei româneşti, a constituit o sursă importantă de discriminare. Ei trăiau în *sălaşe*. Prin acest termen se înţeleg azi „familii" – însă în Evul Mediu însemna „corturi", „adăpost improvizat". În secolul al XIV-lea, mănăstirea Vodiţa poseda 40 de sălaşe, iar Cozia 300. Modul nomad de viaţă, faţă de autohtonii sedentari, introducea o notă de antagonism. Chiar dacă erau proprietatea domnilor, mănăstirii sau boierilor, ei aveau permisiunea de a circula pentru a-şi agonisi hrana şi a aduna o sumă de bani, dajdia pentru stăpâni. Colindau în cete, ducându-şi cu ei tot avutul. Unii se mişcau doar sezonier, în funcţie de cerinţe şi sursele de venit. Mulţi aveau trasee precise. Nomadismul lor chiar dacă era permis, era controlat. Adesea era limitat sau întrerupt de proprietarii care aveau nevoie de serviciile lor. Acest mod de viaţă a fost posibil datorită lipsei presiunii demografice şi existenţei unor mari teritorii de pământ puţin populate.

În secolul al XIII-lea, Transilvania se afla în zona de influenţă a ungurilor şi de aceea, orice hotărâre adoptată de Dieta de la Buda era respectată şi în Transilvania. Astfel, din această perioadă datează o lege care interzicea ţiganilor să se deplaseze în alte locuri decât cele stabilite de regele Béla al IV-lea. De asemenea, membrii acestei minorităţi erau obligaţi să-şi părăsească corturile şi să-şi ridice case în sat, după modelul creştin, să-şi radă barba, să-şi taie părul, să renunţe la hainele lor tradiţionale, să nu mai fure şi să nu mai înşele, iar fiii voievozilor lor trebuiau să meargă la oaste (Goriţa, 1986).

Deosebită de cea a populaţiei româneşti era şi organizarea comunităţilor de ţigani. Distincţiile erau mari, iar separarea netă.

Imaginea pe care şi-o fac majoritarii despre ei este cea a unei comunităţi care practică valori, stiluri, obiceiuri deosebite, „inferioare", în afara „normalităţii". Obligaţi să se întreţină din mici furturi şi cerşetorie, să vagabondeze, ei erau totdeauna suspectaţi de intenţii antisociale. Prin modul lor de viaţă, puteau contribui la răspândirea molimei, un nou pretext de distanţare. Acestea reprezentau motive pentru care erau priviţi cu dispreţ şi trataţi ca atare. Călătorii care au trecut prin spaţiul românesc observă uşor această separare şi faptul că apelativul „ţigan" însemna o insultă. Ei sunt evitaţi, ţinuţi la distanţă. În sate se stabilesc întotdeauna la marginea aşezării, practică ce s-a menţinut până în zilele noastre.

Începând cu secolul al XVI-lea, distanţa între cele două etnii începe să se reducă. Această apropiere se datora şi faptului că ţăranii români au fost legaţi de pământ, le era interzis să plece de pe moşia stăpânului fără învoire, fiind la dispoziţia acestuia. Desigur, condiţia şerbilor români se deosebea de cea a robilor în multe privinţe – dar, în esenţă, şi ţăranii români erau consideraţi proprietatea stăpânului. În acelaşi timp, procesul de solidarizare a ţiganilor folosiţi la munca agricolă i-a apropiat de români. În secolul al XVIII-lea şi mai târziu au apărut legi noi care au ameliorat situaţia robilor – de exemplu, nu mai erau întru totul la dispoziţia proprietarilor, ci doar trei zile pe săptămână sau 24 de zile pe an. Sedentarizarea, uşoara îmbunătăţire a condiţiilor ţiganilor au dus treptat la pierderea caracterului etnic al unei părţi dintre ţigani şi intrarea lor în rândul populaţiei majoritare, uneori la asimilare. În secolul al XIX-lea, Kogălniceanu constată că vătraşii îşi pierduseră limba, moravurile, obiceiurile şi nu mai puteau fi deosebiţi de români. Începând cu 1800, termenul „ţigan" începe să aibă mai mult o semnificaţie socială şi abia apoi una etnică. Românizaţi de câteva generaţii, după dezrobire, mulţi s-au integrat rapid social şi economic. Căsătoriile mixte au accelerat acest proces de spargere a barierelor, deşi au existat tentative de a interzice aceste uniri. Fenomenul asimilării nu trebuie însă exagerat. Abia dezrobirea avea să netezească drumul „românizării" şi integrării.

Organizarea socială diferită de cea a comunităţii româneşti a fost şi ea un motiv important de separare şi menţinere, mult timp, a distanţelor sociale. Această constatare se aplică îndeosebi ţiganilor nomazi, cei sedentarizaţi pierzându-şi treptat caracteristicile distincte.

Ţiganii trăiau în grupuri, mai multe familii (sălaşe sau corturi) formau o ceată (aceasta avea aproximativ 30-40 de familii). Cetele aveau o bază profesională : aurari, ursari, lăutari, lingurari. Fiecare ceată avea trăsături distinctive. Ceata era condusă de un lider (*jude* în Moldova, *voievod* în Transilvania) ales de adunarea generală, după un anumit ritual, dintre cei mai puternici şi mai înţelepţi bărbaţi. Funcţia era pe viaţă, dar nu se transmitea ereditar. El era ascultat şi urmat, având statutul unui aristocrat al grupului. Prerogativele sale erau : judecarea litigiilor interne şi pedepsirea „după vechiul lor obicei" (zice un document), fără intervenţia autorităţilor din afară. O altă atribuţie era strângerea taxelor pe care comunitatea o datora statului sau stăpânului. El asigura rolul de interfaţă între comunitate şi autoritate.

Organizarea cetelor în comunităţile mai mari nu este confirmată de documente. Nu a existat conştiinţa organizării întregii etnii. Ea a fost realizată uneori din exterior, din interese economice, de către autoritate. Mai multe cete, de exemplu, alcătuiau o vătăşie, vătaful fiind şi el ţigan. El trebuia să-i supravegheze pe juzii din cete şi să organizeze recuperarea indivizilor „rătăciţi" prin alte cete. Vătafii, bulibaşii şi juzii erau scutiţi de

dajdii şi erau supravegheaţi de funcţionari ai statului. Uneori, aceştia erau mici boieri. În Transilvania a existat şi funcţia de „voievod al ţiganilor din toată ţara”, acordată unui nobil. El avea îndeosebi însărcinări fiscale. Trebuie să subliniem că toate aceste denumiri erau împrumutate din vocabularul administrativ românesc sau slav, pe care ţiganii ajunşi în Europa Centrală şi de Vest nu le-au folosit. Termenul păstrat şi astăzi de *bulibaşă* (bulucbaşa) este de origine turcă.

Organizările superioare erau creaţii ale statului, ne avertizează Achim. Nu aveau caracteristicile unei organizări sociale, care se oprea la nivelul unei comunităţi. Dar aceste norme de grup pot fi întâlnite la ţiganii din toate ţările în care s-au stabilit. Se poate spune că ei au venit cu o istorie a organizării pe grupuri, pe care statele europene le-au tolerat şi articulat legislaţiei autohtone.

Dezrobirea ţiganilor

Dezrobirea a fost un proces de durată, favorizat de unele condiţii externe, dar mai ales de influenţa tot mai mare a curentului aboliţionist intern.

Între condiţiile externe, principala influenţă a avut-o Revoluţia franceză, cu idealurile sale de egalitate şi libertate, care zdruncinase vechile instituţii. Unii dintre refugiaţii revoluţiei, cu ideile lor, ajung şi în Principatele Române şi găsesc locuri de perceptori pe moşiile boierilor şi în casele celor bogaţi. Ei infiltrau elevilor, fii de proprietari, idei de generozitate, libertate, suflul umanismului (Potra, 1939). Curentul latinist, venit de peste Carpaţi, trezind sentimente naţionaliste, favoriza şi idei precum cea a drepturilor altora.

Schimbările politice de după 1821, când Imperiul Otoman cedează autonomia Principatelor Române, au creat condiţiile unor schimbări a ideilor sociale. Eufrosin Poteca, pedagog şi ctitor de şcoală, venit din Ardeal în Muntenia, cerea în 1827, cu argumente luate din Biblie, eliberarea robilor. Acelaşi, în 1842, considera robia un „lucru vătămător şi barbar” (Potra, 1939). Îndeosebi după Revoluţia din 1848, au apărut numeroase programe şi proiecte de reformă, chiar dacă nu-i vizau direct pe ţigani. Ideea emancipării ţiganilor apare în proiectul Conjuraţiei confederative, organizată de comisul Leonte Radu în Moldova, în anul 1839. El cerea dezrobirea ţiganilor şi statut de „români noi” pentru aceştia, cu drepturi egale cu ale celorlalţi. În programul lui Mitică Filipescu (1841), unul dintre ideologii mişcării de reformă, se cerea şi eliminarea „leprei sociale” care este robia. Un călător elveţian, Emile Kohly de Guggsberg, după un voiaj prelungit în Moldova, tipăreşte o broşură în care prezintă robia ca „o mare ruşine pentru ţară, pata cea mai neagră în faţa străinilor”.

În programul Revoluţiei de la 1848, dezrobirea apare ca una dintre principalele revendicări (Achim, 1998). Un rol important în crearea curentului aboliţionist l-au avut scriitorii, care au exercitat o „presiune” psihosocială pentru alinierea la valorile europene. Cezar Bolliac, deja invocat, a adresat în 1844 un apel intelectualilor, îndemnându-i să militeze pentru cauza abolirii. În 1834, Ion Câmpineanu îşi eliberează robii de pe moşiile sale, oferind un exemplu. Primul pas decisiv va fi făcut de Alexandru Ghica, domnul Ţării Româneşti, care în 1837 eliberează 4.000 de familii de ţigani domneşti şi îi instalează în sate, cerând boierilor să le dea de lucru în agricultură (Fraser). În cartea

lui Potra (1939) se prezintă o listă de 420 de boieri (proprietari) care au eliberat 2.611 ţigani, fără să pretindă despăgubiri. Revista progresistă *Propăşirea*, care apare la Iaşi, publică un număr festiv în 1844, pe hârtie verde (simbol al speranţei), unde Kogălniceanu exprimă sentimente de mândrie patriotică prilejuite de legea eliberării ţiganilor mănăstireşti. Apar multe opere literare (dintre care unele deja le-am prezentat) şi piese de teatru care au ca subiect motivul „bunului ţigan", discriminat în ciuda sentimentelor şi calităţilor sale înalte.

Trebuie subliniat că dezrobirea ţiganilor a fost o componentă a modernizării sociale a Principatelor, a reformelor acestei perioade. Procesul a durat două decenii şi a fost marcat de „moderaţia" şi încetineala întregului proces de reformă. În 1831, se adoptă în Ţara Românească un „Regulament pentru îmbunătăţirea soartei ţiganilor", dar acesta urmăreşte doar lichidarea nomadismului, sedentarizarea lor şi crearea condiţiilor pentru lucrul pământului. În Moldova, un act similar cere proprietarilor să creeze condiţii ţiganilor (să li se dea loturi de pământ, să li se ridice case) pentru a se statornici; în 1838, s-a procedat la fixarea ţiganilor aparţinând statului în rândul ţăranilor. Au apărut unele legi care limitau sau îngrădeau abuzurile proprietarilor. Prima lege care a desfiinţat robia a fost adoptată în 1843 în Ţara Românească şi doar pentru ţiganii statului. În Moldova, în 1844, se adoptă legi pentru eliberarea ţiganilor mănăstireşti şi a celor de stat. Ei primeau drepturi la fel cu românii, inclusiv dreptul de a se căsători cu români, plăteau dări ca şi ceilalţi locuitori, iar banii adunaţi erau folosiţi pentru răscumpărarea ţiganilor de la particulari. În Transilvania, abolirea iobăgiei în 1840 va duce la eliberarea unui mare număr de ţigani ai statului ce vor îngroşa rândurile celor stabiliţi deja în oraşe.

Programul Revoluţiei de la 1848 prevedea dezrobirea tuturor ţiganilor prin despăgubire, iar o comisie a trecut la punerea în aplicare a decretului. Înăbuşirea revoluţiei a oprit, pe moment, procesul. Dar curentul nu mai putea fi oprit. Domnitorul Ştirbei, în 1850, dă legi care reglează modalităţile de răscumpărare a robilor particulari. Legea pentru emanciparea tuturor ţiganilor din Ţara Românească a fost promulgată în 1856. Aceeaşi măsură a fost luată în Moldova în 1855. Toţi ţiganii aflaţi în proprietate privată sunt declaraţi liberi. Unii boieri şi-au eliberat robii gratuit. În Moldova au beneficiat de aceasta 10.424 de persoane, dar statul a plătit despăgubiri pentru 20.559 de persoane. O populaţie de 25.000 de oameni a fost scoasă din condiţia de rob şi trecută în rândul cetăţenilor ţării.

Efectele dezrobirii au fost contradictorii. Potra apreciază că ţiganii au fost, pe moment, „buimăciţi", temându-se de o înşelătorie. Era efectul „cuştii" în care fuseseră ţinuţi atâtea veacuri.

Sate întregi, îndeosebi în jurul mănăstirilor, se constituie ca sate ţigăneşti. Unele şi-au păstrat caracteristicile şi astăzi. Eliberaţi acum, puteau negocia plata muncii lor pe moşii (de obicei prin vătaf), puteau călători în căutare de lucru, îşi puteau cumpăra pământ. Existau mari rezerve de teren agricol în Principate, astfel încât mulţi proprietari erau bucuroşi să concesioneze loturi de pământ, pentru care se plăteau dări, în aceleaşi condiţii cu ale ţăranilor români. Unii, nu puţini, nu suportau însă uşor munca agricolă. De fapt, economic, puţini ţigani s-au putut realiza, mulţi neputând face faţă dărilor şi celorlalte obligaţii – cum ar fi claca (munca obligatorie) –, astfel încât se poate spune că dezrobirea le-a înrăutăţit situaţia. Este motivul pentru care mulţi fugeau de pe moşii, încercând să se stabilească în oraşe. Autorităţile încurajau acest proces, mai ales pentru

meseriaşi. Cei rămaşi în sate exercitau şi ei meserii tradiţionale, cum era fierăria. O altă categorie şi-au făcut un mod de viaţă din nomadism, amplificând vagabondajul.

Legea rurală din 1864 a atribuit foştilor clăcaşi loturi de pământ, aceştia devenind mici proprietari.

De acest moment au beneficiat şi unii ţigani, care au fost împroprietăriţi. În fiecare sat s-au fixat câteva familii de ţigani, construindu-şi case la marginea satului. Meseriile lor fiind şi ele prost plătite, ei capătă condiţia socială de marginali şi izolaţi. Unii au fost asimilaţi. Dar marea majoritate şi-au conservat specificul lingvistic şi cultural.

În momentul dezrobirii existau aproximativ 250.000 de ţigani, adică 7% din populaţia ţării. În ultimul deceniu al secolului ajunseseră la 300.000, adică 4-5%. O parte migraseră spre Transilvania şi Ungaria, alţii în sudul Dunării, în Basarabia (aflată sub stăpânire rusească) şi apoi în Ucraina, Galiţia şi în sudul Poloniei. Cei care s-au stabilit în ţările Europei Centrale aveau trăsături lingvistice şi culturale deosebite de ale celor stabiliţi aici de mult, păstrând multe dintre caracteristicile dobândite în Ţările Române. Ei îşi ziceau *rromi*. În unele regiuni i-au covârşit numeric pe cei deja stabiliţi acolo. Achim citează mai multe cercetări, după care azi, „marea majoritate a ţiganilor din vestul Europei, din cele două Americi, Australia, Africa de Sud etc. vorbesc dialectul Vlax" (Achim, 1998, p. 108) – adică cel impregnat puternic de elemente româneşti. „Influenţa venită din partea limbii române... este puternică şi caracterizează toate grupurile de ţigani participante la migraţia de care am vorbit, dovadă a faptului că popasul acestora în spaţiul de limbă română a fost mult mai îndelungat". (p. 109)

Fraser confirmă, în bună parte, concluziile lui Achim. El admite că noile migraţii, în a doua jumătate a secolului al XIX-lea, pornesc din Balcani şi Ungaria. Limba romani vorbită de cei veniţi acum „era puternic impregnată de elemente româneşti". Unii ţigani vorbitori de limbă română, cunoscuţi sub numele de *băieşi*, se răspândesc în Europa Centrală şi de Vest ; la fel ursarii şi rudarii. Urma limbii române în graiul lor este de necontestat, scrie Fraser, chiar dacă au prelucrat şi unele cuvinte maghiare, dovadă a rutei : Ţările Române, Ungaria, Europa de Vest.

Ţiganii din Bucovina, Basarabia şi Transilvania

Cele trei provincii cu populaţie preponderent românească, ce au făcut sau fac parte din statul român, au aplicat ţiganilor tratamente diferite, în funcţie de ocupaţia exercitată de alte state.

În Bucovina, provincie din nordul Moldovei, care în 1775 intră în componenţa Imperiului Habsburgic, populaţia ţigănească (circa 800 de familii) a mai fost ţinută în robie doar câţiva ani. Printr-un ordin al împăratului Iosif al II-lea, robia a fost desfiinţată în 1783 în toate provinciile imperiului, deci şi în Bucovina. Ei au intrat, formal, în rândurile ţăranilor, chiar dacă procesul de aplicare a acestei măsuri a durat câţiva ani. Efortul statului s-a îndreptat spre sedentarizarea nomazilor şi transformarea lor în agricultori şi meşteşugari. Ei primesc statutul şi obligaţiile ţăranilor. În 1878, toţi ţiganii din Bucovina erau sedentarizaţi.

În Basarabia, provincie românească între Prut şi Nistru, atribuită Rusiei în 1812 prin pacea ruso-otomană, situaţia robilor ţigani se menţine mult timp. Ei sunt consideraţi o

„stare" (categorie) aparte. Cei mai mulţi erau nomazi şi plăteau dăjdii. Autorităţile încearcă să curme „vagabondajul" şi să-i sedentarizeze, prin colonizare forţată. Dar experimentul eşuează. Au fost eliberaţi în 1861, o dată cu desfiinţarea şerbiei. Atunci unii au emigrat spre Ucraina şi Rusia, alţii au fost sedentarizaţi şi asimilaţi. Numărul lor scade însă constant, astfel încât în 1918, când Basarabia intră din nou în componenţa României, aici numărul lor era insignifiant.

În Transilvania, procesul de sedentarizare a fost urmarea unei politici de stat: impunerea domiciliului stabil, ocupaţie agricolă, însuşirea limbii, asimilarea şi ştergerea identităţii proprii. „Civilizarea" practicată de habsburgi impunea amestecul ţiganilor cu ceilalţi locuitori, adoptarea îmbrăcămintii şi obiceiurilor acestora, interzicerea aglomerării lor în unele localităţi mai mari. Consemnul autorităţilor era „distribuirea" lor pe întregul teritoriu, câte 2-3 familii în fiecare sat, ca meşteşugari. Măsurile poliţieneşti priveau combaterea vagabondajului, trimiterea forţată la „domiciliul" stabilit, interzicerea cerşitului etc. – o politică represivă, ţiganii fiind consideraţi o „plagă" pentru societate. În parte, procesul de sedentarizare a reuşit, nomazii rămânând o minoritate nesemnificativă.

Ţiganii în perioada interbelică

După 1918, România a devenit stat naţional unitar, în componenţa sa intrând provincii româneşti care, în trecut, făcuseră parte din alte state: Transilvania, Basarabia, Bucovina, Banatul, Maramureşul. La recensământul din 1930 s-au declarat ţigani doar 262.501 persoane, adică 1,5% din populaţia României. Provincia în care era concentrată cea mai importantă populaţie din această etnie era Transilvania (3-5%). Dintre cei ce şi-au declarat originea, doar 37,2% mai cunoşteau limba ţigănească. Îşi pierduseră limba îndeosebi cei din Transilvania, Muntenia şi Bucovina. Desigur, datele acestui recensământ trebuie puse sub semnul întrebării; mulţi locuitori ţigani nu şi-au declarat originea, vrând să evite etichetarea negativă şi discriminarea. Publicarea cifrelor recensământului a fost însoţită de o „explicaţie": „la înregistrarea ţiganilor recenzorii au întâmpinat dificultăţi destul de serioase, definiţia «ţigani» fiind considerată în întreaga ţară ca o *declasare* (s.n.)...". Cifrele avansate de cercetători se situează între 350.000 şi 600.000. I. Chelcea crede că dublul cifrei înregistrate prin recensământ ar fi cea adevărată, adică 525.000, întrucât „camuflarea" ţiganilor la recensământ a fost „mai mult sau mai puţin generală" (Chelcea, 1944, p. 75). Chiar la recensământul din 1941, ei voiau să evite apartenenţa lor etnică (*ibidem*, p. 78). Acelaşi autor împarte ţiganii în trei categorii: cei ce au caracteristici exterioare veritabile şi au şi conştiinţa apartenenţei; b) cei în curs de asimilare, care încă „oscilează"; c) cei ce se consideră asimilaţi, dar pot fi încă recunoscuţi „de la prima vedere".

Care erau soluţiile luate în discuţie de specialişti în perioada amintită? Prima era *asimilarea*, larg practicată îndeosebi după emancipare. Acest proces, crede I. Chelcea, este rezultatul unui „amestec", fie de sânge, fie spiritual, având ca rezultat „integrarea" lor lentă, o „avansare" pe treapta socială, o „ridicare de neam". Unii au pătruns în viaţa economică, iar alţii, deşi sporadic, chiar în viaţa culturală. O altă „soluţie" era izolarea

unor categorii „imposibil de asimilat” – ţiganii de cort. În sfârşit, utilizarea ambelor soluţii, după categoriile de ţigani.

Într-un studiu despre România realizat de antropologul american Ruth Benedict şi publicat la New York în noiembrie 1943, este semnalat faptul că situaţia ţiganilor după 1855 s-a îmbunătăţit, ei fiind folosiţi în special la muncile casnice, pentru care ulterior erau remuneraţi. Atitudinea de superioritate pe care românii o manifestă întotdeauna faţă de ţigani se datorează statutului social de „sclavi” al acestora şi faptului că ei trăiesc în majoritatea cazurilor într-o cruntă sărăcie. Aşa-numitele case ale ţiganilor sunt „o gaură în pământ acoperită cu lut şi cu acoperişul foarte aproape de nivelul solului”. De aceea, notează Ruth Benedict, a numi un român „ţigan” este una dintre cele mai grave insulte. În România, ţiganii sunt nelipsiţi de la „horele săptămânale, de la nunţi şi de la clăci”. La fel ca şi ţiganii din Spania sau Italia, cei din ţara noastră sunt „ghicitori înnăscuţi”, cred în „noroc şi în destin, sunt ipocriţi şi le place să vagabondeze”. De obicei, ţiganii se nasc şi mor la fel de săraci. Se cunosc totuşi cazuri de ţigani care s-au îmbogăţit. Având bani, aceştia au primit şi consideraţia socială „atribuită oricărui om bogat”.

Spre deosebire de alte ţări, în România, ţiganii au întâlnit totuşi mai multă toleranţă. De aceea, ei au rămas în număr mare pe teritoriul acestei ţări. În 1928, Bercovici scria în lucrarea sa *The Story of the Gypsies* : „Ţara noastră are cei mai mulţi ţigani din lume”. Spre începutul secolului XX, nota acelaşi autor, ţiganii au început să se stabilească în oraşe, unde în scurt timp s-au adaptat atât de bine la stilul de viaţă al majorităţii, încât „numai aspectul lor exterior le trăda originea din îndepărtatul Orient”. Viorel Achim sintetiza recent specificul emancipării şi integrării ţiganilor în România, după dezrobire, astfel : „Evoluţia socială a mers însă în direcţia sedentarizării, a modernizării ocupaţionale şi a înscrierii ţiganilor în economia rurală. Procesul de asimilare lingvistică, iar la urmă etnică, în deceniile care au urmat dezrobirii a fost însemnat. Opinia comună în societatea românească era că ţiganii se aflau pe cale de asimilare, realizarea deplină a acesteia fiind doar o chestiune de timp. Aceasta a fost şi concluzia anchetelor de sociologie rurală din anii '30, care constată procesul de asimilare şi integrare rapidă a ţiganilor în comunităţile rurale. Ţiganii nu erau receptaţi ca o problemă de către majoritari. De la dezrobire şi până în anii celui de-al doilea război mondial, ţiganii nu erau consideraţi o problemă, nici socială, nici etnică. În acţiunea guvernelor româneşti ţiganii nu erau incluşi între minorităţile naţionale”. (Achim, 1999)

Ce ocupaţii aveau ţiganii din România între cele două războaie mondiale ? Ei erau organizaţi în „bresle naturale”, profesiunile învăţându-le nu în şcoală, ci prin ucenicie, prin transmisie culturală, fiecare „neam” fiind specializat într-un domeniu. Ocupaţia ajunge să influenţeze astfel caracteristicile grupului : sunt fierari, muzicanţi. I. Chelcea crede că ocupaţia asigura coeziunea grupului (şi nu religia, cultura sau limba), constituirea unor „naţii” distincte, a unor linii de grup care asigurau transmisia profesiunii, a normelor comunitare, a obiceiurilor ; existau deosebiri însemnate între agricultori, cărămidari, căldărari, lingurari, muzicanţi (lăutari), culegători de fructe, negustori (de cai, porci, covoare), aurari. Concurenţa produselor industriale duce însă la declinul unor profesiuni tradiţionale (fierari, lemnari) şi la adevărate crize ale unor comunităţi. Unele meserii dispar, în alte cazuri se pierde monopolul, datorită concurenţei românilor sau reprezentanţilor altor etnii. Unii profesionişti se proletarizează, îngroşând rândurile celor fără ocupaţie sau a comercianţilor ambulanţi. Cei care lucrau pământul sau reparau

unelte agricole erau supuşi unui proces ireversibil de pierdere a limbii şi culturii şi de asimilare, în sânul comunităţilor româneşti. Multe comunităţi s-au destrămat, normele comunitare şi autoritatea tradiţională a şefilor decad, dispare conştiinţa apartenenţei prin „sânge". Numai corturarii şi-au putut conserva sentimentul apartenenţei etnice.

Procesul de modernizare a cuprins şi înlocuirea organizării tradiţionale cu noi forme de organizare. Apar lideri noi, o nouă elită care tinde să înlocuiască liderii tradiţionali. În 1933, la Bucureşti, s-a fondat Asociaţia Generală a Ţiganilor din România, cu un program social şi cultural, specificul fiind dat de preocuparea pentru alfabetizarea adulţilor, înfiinţarea unor universităţi populare pentru ţigani, publicarea de cărţi privind istoria ţiganilor, culegerea producţiilor folclorice, înfiinţarea unor ateliere pentru meseriile specifice, construcţiile de locuinţe, împroprietărirea, organizarea unor „sfaturi judeţene". În acelaşi an s-a înfiinţat şi Uniunea Generală a Rromilor din România, cele două organizaţii intrând în competiţie. În provincii, organizaţiile regionale îşi propuneau scopuri asemănătoare. Încă din 1930, se tipărea jurnalul intitulat *Neamul ţigănesc*. Uniunea Generală a Rromilor a finanţat desfăşurarea la Bucureşti, în 1933, a unei întâlniri internaţionale sub genericul „Ţiganii Uniţi ai Europei", în timpul căreia s-a militat pentru drepturile civile ale rromilor şi s-a adoptat steagul oficial al acestei etnii. Întreaga mişcare ţintea să impună ţiganilor conştiinţa identităţii lor etnice. Din această perioadă datează încercarea de a impune apelativul *rrom* în locul celui de *ţigan*, care semnifică o declasare a individului sau grupului. Argumentul? *Rrom* vine din sanscrită, indică o origine nobilă. Mişcarea de emancipare înscrisese în program şi edificarea unei Biserici a ţiganilor, a unei „justiţii" ţigăneşti etc. O mişcare „naţionalistă" care-şi propunea să conserve şi să integreze elementele tradiţionale în curentul de modernizare, să consolideze conştiinţa etnică şi identitatea, articulându-le la progresul social.

Ţiganii în timpul regimului Antonescu

Până la regimul fascist instituit de Antonescu, ţiganii nu au făcut obiectul unei preocupări aparte. Erau consideraţi marginali, se accepta tacit ideea asimilării lor, dar nu exista o „problemă ţigănească", aşa cum exista o „problemă evreiască". Abia în deceniul al patrulea au trezit interesul „unor reprezentanţi români ai biopoliticii, adepţi ai teoriilor rasiste germane" (Achim, 1998, p. 133). Adepţii biopoliticii şi eugeniei, grupaţi în jurul revistei *Buletinul eugenic şi biopolitic*, editată de Institutul de Igienă socială din Cluj, au dezvoltat teorii şi concepte ca „puritatea etnică", „etnii inferioare", „promiscuitate etnică", „minorităţi balast". Trebuie să subliniem faptul că, în paralel cu asemenea „cercetări ştiinţifice", se desfăşurau cele iniţiate de Şcoala sociologică condusă de D. Gusti, utilizând metoda monografică. Ţiganii erau trataţi aici ca parte componentă a comunităţii rurale, din perspectiva integrării şi asimilării. Perspectiva „cercetărilor" din direcţia „statului biopolitic" acredita ideea „primejdiei" ce o reprezentau ţiganii pentru poporul român: ca furnizor de delincvenţă şi criminalitate şi prin rata natalităţii. Ion Făcăoaru vorbea despre pericolul asimilării şi integrării, activat de numărul mare al ţiganilor şi de dispoziţia tolerantă a poporului român, de „promiscuitatea socială" provocată prin amestecul cu autohtonii. Concepţia lui este evident rasială, cum de

aceeaşi factură este şi „soluţia practică" propusă în 1941 de un alt reprezentant al acestui curent: „Ţiganii nomazi şi seminomazi să fie internaţi în lagăre de muncă forţată. Acolo să li se schimbe hainele, să fie raşi, tunşi şi sterilizaţi. Pentru a se acoperi cheltuielile cu întreţinerea lor, trebuie puşi la muncă forţată. Cu prima generaţie am scăpa de ei. Locul lor va fi ocupat de elemente naţionale, capabile de muncă ordonată şi creatoare. Cei stabili vor fi sterilizaţi la domiciliu, pentru ca în cursul unei generaţii să fie curăţit locul de ei. Peste tot, locul trebuie reocupat de elementele cele mai bune ale naţiei, fie din ţară sau de peste hotare (...). În acest fel, periferiile satelor şi oraşelor nu vor mai fi o ruşine şi un focar de infecţie al tuturor bolilor sociale, ci un zid etnic folositor naţiei, şi nu dăunător". Este evidentă în aceste texte, scrie V. Achim, influenţa ideilor lui Robert Ritter, creatorul *Zigeunerwissenschaft*, cel care a pregătit sub aspect teoretic genocidul ţiganilor în Germania nazistă. Operele sale au fost folosite ca argumente în susţinerea necesităţii unei politici de stat în privinţa ţiganilor.

Autorităţile au fost sensibile la aceste sugestii. În 1939, în şedinţa din 22 decembrie, Ministerul Sănătăţii a decis, pe lângă interzicerea vagabondajului ţiganilor nomazi, efectuarea unui sever control medical al membrilor acestei etnii. A avut loc o adevărată vânătoare a ţiganilor cu plete şi bărbi, care au fost forţaţi să se tundă şi radă. În tradiţia ţigănească însă, tăierea părului şi a bărbii înseamnă o mare nenorocire.

Chiar dacă, o dată lansate, asemenea opinii nu au avut în România o circulaţie largă, ele au început să câştige teren o dată cu orientarea spre extrema dreaptă şi balizarea valorilor democratice de după 1940. Mişcarea legionară adoptă acum o politică explicit rasistă, pe care însă nu a avut timp s-o pună în funcţiune.

„Problema ţiganilor" a explodat brusc în 1940. Pierderea unor teritorii, prăbuşirea vechilor valori, incriminarea democraţiei pentru dezastrul naţional a fost terenul dezvoltării unui sentiment colectiv de frustrare şi afirmării sentimentelor naţionale xenofobe.

Regimul Antonescu, aliat al Germaniei hitleriste, a promovat o politică rasistă, îndreptată în primul rând împotriva evreilor, dar şi contra ţiganilor. În discursul său din 8 iulie 1941, Antonescu a pledat pentru eliminarea minorităţilor naţionale: „...ţiganii, vagabonzii şi evreii nu au nevoie de acte". Ca urmare, în primul an de război între Germania şi Rusia, când România a luptat alături de Axă, 25.000 de ţigani din Bucureşti au fost deportaţi mai întâi în Transnistria, şi apoi undeva în apropiere de Stalingrad. În scrisoarea din 11 septembrie 1942 pe care Alfred Rosenberg (ministru al Reich-ului pentru Teritoriile Ocupate din Est) a trimis-o lui Joachim von Ribbentrop se menţiona că „...ţiganii deportaţi din România şi care s-au aşezat temporar pe malul estic al Bugului ar putea avea o influenţă nefastă asupra populaţiei din Ucraina". Iar ziarul *Eroica*, editat la Bucureşti, în numărul său din octombrie 1942, nota că „problema ţigănească este la fel de importantă ca şi cea evreiască". Măsurile împotriva ţiganilor au fost luate în Consiliul de Miniştri din 7 februarie 1941. Constatând infracţiunile comise de ţigani în timpul camuflajului, Antonescu a cerut personal scoaterea din oraş a tuturor ţiganilor. Au urmat apoi ordinele de deportare în Transnistria, niciodată publicate, ci transmise doar verbal. Ca o curiozitate, aceste măsuri nu erau justificate rasial, ci numai social, „scopul declarat fiind eliminarea infracţionalităţii" şi instaurarea „ordinii sociale" (Achim, 1998). Măsurile dure vizau şi alte etnii, dar şi opozanţi politici declaraţi (comunişti, legionari), cultele religioase minoritare, comportamentul asocial (vagabondajul, cerşetoria, prostituţia). Ţiganii au fost încadraţi în categoria celor periculoşi şi

indezirabili. În acelaşi timp, proprietarii rurali pe moşiile cărora trăiau mulţi ţigani au primit ordine să le amelioreze condiţiile şi să li se ridice case. Mulţi ţigani au trecut din Ungaria horthystă în România, totuşi mai tolerantă.

Deci măsurile statului nu vizau toate categoriile de ţigani, ci doar pe cei cu situaţie incertă, potenţiali infractori. Ceilalţi nu au fost supuşi acestor măsuri. Iar ideea purificării etnice nu a fost niciodată un program politic, mai ales din perspectiva „problemei ţigăneşti". Nu a fost o prioritate a regimului Antonescu.

Episodul deportării unor categorii de ţigani nu a fost suficient cercetat. El este cunoscut îndeosebi din romanul *Şatra* de Zaharia Stancu, publicat în 1968. Soluţia deportării în Transnistria a venit după ce au fost vehiculate altele (aşezarea lor în Delta Dunării, ca pescari, sau în Bărăgan, pe terenuri neocupate, construindu-se sate de colonişti). Măsura deportării, cum am arătat deja, a fost luată de Antonescu şi au început să fie aplicate după un recensământ, în 1942, al ţiganilor nomazi şi vagabonzi. Au fost recenzaţi 9.471 de nomazi şi 31.438 de ţigani stabili care au fost toţi incluşi în categoria respectivă. Deportările au început cu nomazii, în iunie 1942, şi au vizat 11.441 de persoane (2.352 de bărbaţi, 2.375 de femei şi 6.714 copii). Dintre cei stabili au fost „selecţionaţi" 12.497, consideraţi „periculoşi şi indezirabili". În total au fost deportaţi 13.176 de ţigani stabili, mai mulţi decât se hotărâse iniţial. Au fost multe abuzuri. Ordinul era ca ţiganii mobilizaţi în armată şi familiile lor să fie exceptaţi. Au fost însă evacuaţi şi 538 de persoane din această categorie. Au fost uneori ridicate familii de turci şi chiar de români, în Dobrogea. Au fost deportaţi şi cei care aveau o meserie, deşi ordinul îi excepta. În urma protestelor, s-au dat ordine de reparare a acestor situaţii. Au fost repatriaţi 311 capi de familie cu 950 de membri, în total 1.261 de persoane (*apud* Achim, 1998). Trebuie să menţionăm că această măsură a deportării nu a fost populară. De exemplu, mulţi locuitori ai satelor cereau autorităţilor anularea sa, iar personalităţi politice solicitau stoparea persecuţiilor. În octombrie 1942 s-a pus capăt deportărilor. În total, în Transnistria au ajuns 24.680 de ţigani (Fraser, citând ca sursă pe Remmel [1993] sau Kenrick şi Puxon [1972] crede că în Transnistria au fost deportaţi 90.000 de ţigani). Numărul lor a scăzut continuu, fie datorită repatrierilor, fie datorită mortalităţii ridicate, cauzată de foamete, frig, boli, lipsuri de tot felul. Ei trăiau în bordeie săpate în pământ sau în casele locuitorilor ucraineni evacuaţi. Decizia Guvernământului Transnistriei din decembrie 1942 prevedea următoarele reglementări cu privire la ţigani : aşezarea lor în sate, în grupuri de 150-350, după necesităţi, şi posibilităţi de utilizare la muncă, sub conducerea unuia dintre ei, cu obligaţia de a presta munca impusă, fiind retribuiţi ca şi muncitorii localnici ; muncitorii calificaţi vor fi întrebuinţaţi potrivit meseriei lor, în atelierele existente şi în cele ce se vor mai înfiinţa ; ceilalţi vor fi constituiţi în echipe de lucru, sub supravegherea unuia dintre ei. Acestea vor fi utilizate la muncile agricole, tăiatul lemnelor în păduri, confecţionarea de obiecte de lemn brut, strângerea paielor, maţelor şi părului, colectarea metalelor, maculaturii, zdrenţelor etc. ; toţi cei în vârstă de la 12 la 60 ani, fără deosebire de sex, sunt obligaţi să muncească în ateliere sau în echipe de lucru constituite ; cei care vor da un randament superior celui normal vor primi premii egale cu 30% din valoarea surplusului de muncă prestată ; conducătorii grupelor din sate răspund de prezenţa în localitate a ţiganilor, iar supraveghetorii echipelor de lucru – de prezenţa la muncă ; ţiganii care vor părăsi fără autorizaţie localitatea în care li s-a fixat domiciliul sau vor lipsi nemotivat de la lucru vor fi internaţi în lagărul de represalii ce se va înfiinţa în fiecare judeţ.

Se instituia deci un regim de domiciliu obligatoriu şi muncă forţată. În realitate, aceste măsuri nu au putut fi aplicate datorită lipsei locurilor de muncă. Concentrarea lor făcea dificilă aprovizionarea, astfel încât erau subalimentaţi (400 g de pâine/zi pentru cei care munceau, 200 g pentru bătrâni şi copii). Nu aveau condiţii de igienă şi nici asistenţă medicală. Rapoartele jandarmeriei informau despre imposibilitatea acordării ajutoarelor de supravieţuire. Mortalitatea era ridicată. Aproximativ jumătate din cei 25.000 şi-au găsit moartea acolo.

Deşi, spre deosebire de Germania şi ţările aliate, în România nu au fost înfiinţate lagăre de muncă pentru ţigani şi nici ghetouri, deportarea a afectat grav această comunitate şi imaginea României. Chiar dacă cea mai mare parte a ţiganilor nu a fost afectată de această măsură, chiar dacă unii au făcut parte din armata română, fiind deci exceptaţi, decizia deportării a fost o măsură ce se aseamănă cu practicile naziste. Atunci când, în 1942, Germania se pregătea să treacă la „soluţia finală" în privinţa ţiganilor, România a sistat deportările – era o schimbare de concepţie. Nu s-a urmărit lichidarea fizică a unei categorii de populaţie, dar consecinţa măsurilor inadecvate a condus la aceast lucru.

Referinţe bibliografice

*** (1902): *Anul 1848 în Principatele Române. Acte şi documente*, Bucureşti, vol. I.
*** (1997): *Rromathan. Studii despre rromi*, 1, 1-2.
Achim, V. (1997): „Locul ţiganilor în economia ţărilor române în Evul Mediu", in *Rromathan. Studii despre rromi*, 1, 2.
Achim, V. (1998): *Ţiganii în istoria României*, Editura Enciclopedică, Bucureşti.
Alecsandri, V. (1974): *Opere. Proză*, Minerva, Bucureşti, vol. IV.
Arghezi, T. (1959): *Versuri*, Editura de Stat pentru Literatură şi Artă, Bucureşti.
Blanchet, R. (1997): *Un peuple-mémoire. Les Roms*, Éditions du Prieuré.
Bolliac, C. (1983): *Scrieri*, Minerva, Bucureşti, vol. 1-2.
Chelcea, I. (1940): *Neam şi Ţară. Pagini de Etnografie şi Folclor*, Bucureşti.
Chelcea, I. (1943): *Les „Rudari" de Muscel. Étude ethnographique*, Tiparul „Cartea Românească", Bucureşti.
Chelcea, I. (1944): *Ţiganii din România. Monografie etnografică*, Institutul Central de Statistică, Bucureşti.
Cherata, Lucian (1993): *Istoria ţiganilor. Origine, specific, limbă*, Editura Z, Bucureşti.
Crowe, M. (1994): *A History of the Gypsies of Eastern Europe and Russia*, St. Martin's Press, New York.
Dimitrie, D. (1892): *Ţiganii din Bucovina*, Cernăuţi.
Drăgulescu, Agatta, Lungu, O., Neculau, A. (1996): *Ţiganii. O abordare psihosocială*, Universitatea „Al.I. Cuza", Iaşi.
Éducation des enfants des communautés tsiganes: la formation continue des enseignants qui travaillent en millieu tsigane, Timişoara, 1998.
*** (1999): „Ei ţiganii", număr tematic al revistei *Dilema*, VII, 314.
Făcăoaru, Gh. (1941): „Câteva date în jurul familiei şi statului biopolitic", extras din *România Eroică*, Bucureşti.
Făcăroaru, I. (1938): „Amestecul rasial şi etnic în România", in *Buletinul eugenic şi biopolitic*, IX.
Fraser, A. (1995): *Ţiganii. Originile, migraţia şi prezenţa lor în Europa*, Humanitas, Bucureşti.

Ghica, I., *Opere*, Editura de Stat pentru Literatură şi Artă, Bucureşti, vol. I.
Goriţa, (1986): *Satul în Moldova medievală. Instituţiile*, Bucureşti.
Grigoraş, N. (1967): „Robia în Moldova (De la întemeierea statului până la mijlocul secolului al XVIII-lea) (I)", in *Anuarul Institutului de istorie şi arheologie „A.D. Xenopol"*, IV.
Kogălniceanu, M. (1987): „Dezrobirea ţiganilor", in M. Kogălniceanu, *Tainele inimei. Scrieri literare şi istorice*, Albatros, Bucureşti, pp. 146-148.
Kogălniceanu, M. (1837): *Essquise sur l'histoire, les mœurs et la langue des Ciganes connus en France sous le nom de Bohémiens*, Berlin; reprodusă în *Opere*, ed. A. Oţetea, Bucureşti, 1946, vol. I, pp. 572-574.
Liégeois, J.-P. (1994): *Roma, Gypsies, Travellers*, Council of Europe Press, Strasbourg.
Martinez, Nicole (1986): *Les Tsiganes*, PUF, Paris.
Merfea, M. (1991): *Ţiganii. Integrarea socială a rromilor*, Editura „Bârsa", Braşov.
Mircea, I. (1950): „Termenii rob, şerb şi holop în documentele slave şi române", in *Studii şi cercetări ştiinţifice*, Iaşi, vol. I, pp. 856-873.
Negruzzi, C. (1974): *Opere*, Minerva, Bucureşti, vol. I – *Păcatele tinereţilor*.
Popp-Şerboianu, I., *Les Tsiganes. Histoire – Ethnographie – Linguistique – Grammaire – Dictionnaire*.
Poteca, E. (1993): *Predici şi cuvântări*, Studiu introductiv şi note de arhim. V. Micle, Mănăstirea Bistriţa, Eparhia Râmnicului.
Potra, G. (1939): *Contribuţiuni la istoricul ţiganilor din România*, Bucureşti.
Reyniers, A. (1993): „Quelques propos sur l'identité ethnique des tsiganes en Roumanie", in André-Louis Sanguin (ed.), *Les minorités ethniques en Europe*, L'Harmattan, Paris.
Rusu, Olga, Rusu, Constantin-Liviu, Viorela, Lăcătuşu, Codrin Lăcătuşu (1998): *Lumea rromilor din Moldova*, Iaşi.
Sadoveanu, M., *Opere*, Editura de Stat pentru Literatură şi Artă, Bucureşti, vol. 8.
Stancu, Z. (1992): *Şatra*, Editura Universitas, Chişinău.
Zamfir, Elena, Zamfir, Cătălin (1993): *Ţiganii între ignorare şi îngrijorare*, Editura Alternative, Bucureşti.

Educaţia pentru drepturile omului – un demers intercultural

Lect. Mariana Momanu

1. Delimitări conceptuale: drepturile omului, drepturile copilului, declaraţie, convenţie, educaţia pentru drepturile omului/copilului

„Omul s-a născut liber, dar pretutindeni este în lanţuri" – a devenit celebră această frază cu care Rousseau şi-a început primul capitol al *Contractului social*, lucrare în care a conturat marile principii ce au orientat ideologia şi acţiunile revoluţionarilor de la 1789: libertate, egalitate, suveranitatea poporului. *Declaraţia drepturilor omului şi cetăţeanului*, lucrare paradigmatică, arhetipală în raport cu analiza şi afirmarea/respectarea drepturilor fundamentale ale omului, conţine citate aproape textuale din *Contractul social*. Ideea comună acestui context ideologic este aceea că oamenii se nasc şi trebuie să rămână liberi şi egali. Nu întâmplător Immanuel Kant, care şi-a exprimat deschis admiraţia pentru Rousseau, a apreciat că acesta a săvârşit în morală o revoluţie comparabilă cu cea produsă de Newton în fizică.

Ideea egalităţii umane este de sorginte creştină: toate sufletele au aceeaşi demnitate, deoarece, create de Unul şi Acelaşi Dumnezeu, au fost răscumpărate prin jertfa lui Hristos. Această moştenire a gândirii creştine a fost laicizată prin Declaraţia de la 1789, care a devenit astfel un eveniment capital nu numai pentru istoria Franţei, ci pentru istoria lumii întregi. Astăzi, orice organizaţie politică se prevalează de grija pentru respectarea drepturilor omului. Consacrarea preocupării pentru recunoaşterea drepturilor omului ca problemă ce depăşeşte graniţele unei naţiuni, ca problemă de maximă generalitate şi însemnătate s-a produs la 10 decembrie 1948, când Adunarea Generală a Naţiunilor Unite a votat *Declaraţia Universală a Drepturilor Omului*, ultimul „lăstar" al Declaraţiei de la 1789, o adevărată Magna Carta a istoriei umanităţii, care proclamă principiile ce trebuie să inspire politica tuturor statelor. Marile declaraţii care au servit drept referinţe istorice au marcat etape ale evoluţia conştiinţei umanităţii, evoluţia care nu se va încheia niciodată; *Declaraţia drepturilor omului şi cetăţeanului* admitea încă destule inegalităţi în plan social şi nu prevedea drepturi egale pentru femei, *Declaraţia de independenţă* admitea sclavajul şi excluderea negrilor etc. (Landsheere, 1992, p. 308).

O *declaraţie* formulează principii de natură să orienteze acţiuni, dar nu are putere juridică; în schimb, o *convenţie* creează obligaţii juridice pentru cei care o ratifică. În 1953, statele membre ale Consiliului Europei, cu excepţia Finlandei, au adoptat o *Convenţie europeană a drepturilor omului*, care permite o evaluare a manierei în care drepturile sunt efectiv garantate în ţările semnatare; un pas în plus s-a făcut în 1991, când Naţiunile Unite şi-au acordat *dreptul de ingerinţă*, pentru a proteja un popor aflat în pericol. După 10 ani de discuţii oficiale lansate cu ocazia Anului internaţional al copilului, la 20 noiembrie 1989, Naţiunile Unite au adoptat *Convenţia internaţională a drepturilor copilului* (o primă *Declaraţie a drepturilor copilului* a fost adoptată de ONU în 1959).

Universalitatea normelor, principiilor, valorilor unei „declaraţii universale" sau „convenţii internaţionale" rămâne una dintre problemele cele mai controversate în acest context; încă de la apariţia lor, asemenea „construcţii" au fost criticate cu argumentul diversităţii ce rezultă din diferenţele de cultură şi tradiţie. S-a pus chiar problema dacă drepturile omului pot fundamenta o etică universală sau sunt mai degrabă un mijloc pentru unele ţări, cele puternic dezvoltate, de a-şi asigura dominaţia asupra altor ţări, mai puţin dezvoltate (Audigier şi Lagelée, 2000, p. 13). Coexistenţa unor culturi diferite într-o lume a interdependenţelor reprezintă sfidarea majoră a epocii noastre; trecerea de la stadiul actual de coexistenţă pasivă la o interexistenţă activă este un imperativ al contextului actual al relaţiilor dintre culturi. Respectarea drepturilor fundamentale ale omului constituie un element esenţial al actualului context intercultural. *Drepturile omului nu alcătuiesc un univers închis şi nu constituie expresia unor valori absolute* – nu în acest sens ar trebui înţeleasă ideea că drepturile omului pot fundamenta o etică universală. Una dintre interpretările posibile este aceea că drepturile omului alcătuiesc un *minimum axiologic şi pragmatic*, un ansamblu de valori, norme, principii care orientează viaţa comună a indivizilor şi societăţilor; în acest sens, drepturile omului deschid un *spaţiu al deliberării* care permite confruntarea divergenţelor şi opoziţiilor noastre (Audigier şi Lagelée, 2000, p. 16). Conflictul – de la război la conflictul ideologic – a jucat un rol important în definirea drepturilor omului; în consecinţă, în pedagogia drepturilor omului, adică în reelaborarea lor la nivel individual, conflictul şi confruntarea joacă un rol esenţial. W. Doise se pronunţă pentru o pedagogie socio-constructivistă a drepturilor omului care presupune respectarea următoarelor condiţii (1998, pp. 128-129):

- confruntarea şi coordonarea punctelor de vedere;
- evitarea complezenţei;
- inovare în căutarea soluţiilor;
- raportarea acestor soluţii la principiile generale ale Declaraţiei Universale, care servesc drept referinţă.

Educaţia pentru drepturile omului nu înseamnă inculcare sau asumare pasivă a unor valori impuse, ci *construirea unor valori-idei* ca bază pentru respectarea lor.

2. Necesitatea educaţiei pentru drepturile omului

În ceea ce priveşte originea drepturilor omului, există două curente opuse (Audigier şi Lagelée, 2000, pp. 12-13) : unul situează la originea drepturilor omului textele şi culturile cele mai vechi ale umanităţii, privilegiind continuitatea istorică şi extensia pluriculturală ; celălalt consideră că drepturile omului s-au născut în Europa Occidentală, după marile bulversări ale Renaşterii. Recunoscând că toate societăţile au pus şi au rezolvat în felul lor problema raporturilor sociale şi politice, a valorilor care fundamentează viaţa socială şi politică, a libertăţii umane, Audigier şi Lagelée consideră că secolele XVI-XVII au creat spaţiul politic şi juridic al afirmării drepturilor omului. Logic, *existenţa drepturilor omului* se situează chiar la originea vieţii sociale ; istoric, *ideea dreptului natural* este o moştenire a gândirii creştine şi a gândirii clasice ; *ideea de declaraţie* datează însă din secolul al XVIII-lea şi este o creaţie a spiritului modern. *Ideea de declaraţie universală* nu se putea însoţi însă decât cu spiritul veacului nostru, care a relevat mondializarea problemelor cu care ne confruntăm ca individ, grupare (politică, socială, profesională, religioasă etc.) sau naţiune. A trecut mai bine de o jumătate de secol de la adoptarea şi proclamarea Declaraţiei Universale a Drepturilor Omului, iar problemele cu care se confrunta omenirea la sfârşitul celei de-a doua mari conflagraţii nu s-au împuţinat – dimpotrivă. Ignorarea şi dispreţuirea drepturilor omului duc şi azi la acte de barbarie care revoltă conştiinţa omenirii, iar ideea unei lumi în care fiinţele umane se vor bucura de libertatea cuvântului şi a convingerilor şi vor fi eliberate de teamă şi mizerie rămâne cea mai mare aspiraţie a umanităţii. Evoluţiile politice ale ultimului deceniu au situat problematica drepturilor omului într-un nou context ; în spaţiul Europei Centrale şi de Est, respectarea drepturilor fundamentale ale omului a început cu greu să depăşească stadiul de simplă lozincă şi să devină o realitate. De la ideologie la realitate e un drum lung şi anevoios, pe care ar fi de dorit să aflăm nu doar instituţii cu rol de control, ci şi instituţii având menirea de a forma conştiinţa. Federico Mayor a considerat educaţia pentru drepturile omului „un travaliu neîncetat, totdeauna reînceput de la o generaţie la alta. Aceasta nu înseamnă că ar fi o muncă de Sisif. Dimpotrivă. Istoria ultimelor decenii dovedeşte cu claritate că atunci când este protejată şi hrănită, sămânţa drepturilor omului sfârşeşte prin a încolţi, în ciuda vânturilor contrare, în toate solurile în care a fost semănată. Ideile liberatoare îşi parcurg, lent dar sigur, calea în spiritul oamenilor, oricare ar fi obstacolele pe care le întâlnesc". (Mayor, 1991, p. 6)

Premisa educaţiei pentru drepturile omului o constituie ideea că *există anumite valori importante pentru umanitate în ansamblul ei* (egalitate, nediscriminare, respectul vieţii, libertate, respectul opiniilor, al credinţelor religioase etc.), valori fără de care ideea de *demnitate umană* rămâne fără conţinut. Potrivit Federaţiei Internaţionale a Comunităţilor Educative (1998), deşi nu cunosc sensul conceptului de *drepturi ale copilului*, aproape toţi copiii sunt convinşi că au unele drepturi (din 804 copii chestionaţi, doar unul a răspuns negativ). Întrebaţi însă despre drepturile pe care le cunosc, copiii au dovedit o foarte slabă informare ; cele mai cunoscute drepturi s-au dovedit a fi dreptul la joc, recreere şi odihnă şi dreptul la educaţie şi informare. Potrivit sondajelor, copiii nu cunosc centre în care să poată fi ajutaţi de un specialist ; concluzia Federaţiei Internaţionale a

fost aceea că reforma sistemului de învăţământ românesc trebuie orientată către copil, iar educaţia în spiritul democraţiei şi al respectării drepturilor copilului trebuie să implice şi familia, cel puţin în programele de popularizare (72% dintre copiii chestionaţi recunosc că sunt bătuţi în familie, iar mulţi dintre ei nu mai consideră bătaia un abuz). Profesorul, ca formator, are o influenţă puternică în cristalizarea conduitei pentru respectarea drepturilor omului, în special la clasele I-IV, când comportamentul imitativ este dominant; dacă profesorul dovedeşte nediscriminare în aplicarea drepturilor şi stabilirea îndatoririlor, iar în clasă predomină un climat democratic, copilul îşi formează mai uşor deprinderi de comportament în sensul respectării drepturilor omului. Federaţia Internaţională a Comunităţilor Educative consideră că educaţia pentru respectarea drepturilor omului este direct proporţională cu aptitudinile şi personalitatea cadrului didactic; ca urmare, solicită introducerea cunoştinţelor despre drepturile omului printre competenţele necesare educatorului (1998, p. 100).

Educaţia pentru drepturile omului pune în joc valori şi atitudini care pot fi formate cel mai bine în perioada copilăriei. Curiozitatea şi receptivitatea specifice primelor etape din educaţia copilului (educaţia preşcolară şi educaţia şcolară elementară) constituie factori favorizanţi în asumarea acestor valori şi atitudini, în timp ce conformismul care tinde să caracterizeze adolescenţa poate avea un „efect de baraj" (Torney-Purta *apud* Landsheere, 1992, p. 310). De asemenea, teoriile dezvoltării morale aduc argumente în favoarea necesităţii unei educaţii precoce (a se vedea teoria lui Kohlberg!). Pentru a fi cu adevărat eficientă, educaţia pentru drepturile omului trebuie să evite strategiile strict expozitive şi să pună în joc metode bazate pe acţiune. O asemenea educaţie începe cu recunoaşterea şi respectarea drepturilor omului/copilului chiar în context şcolar; aceasta presupune o formare adecvată a tuturor profesorilor. Educaţia pentru drepturile omului începe deci cu formarea profesorilor în sensul conştientizării şi punerii în practică a unor valori şi atitudini specifice în context şcolar.

3. Obiective ale educaţiei pentru drepturile omului

E necesară o anumită precauţie în stabilirea obiectivelor educaţiei pentru drepturile omului, dat fiind excesul de retorică manifestat în abordarea acestei teme. Există o reticenţă a profesorilor în predarea drepturilor omului, deoarece „problema scopurilor educaţiei pentru Drepturile Omului este fie eludată, fie discutată în termeni abstracţi şi grandilocvenţi. Una din raţiunile pentru care profesorii ar putea ezita să înceapă să predea această materie pare să fie acum că ea le apare (...) a fi bogată în scopuri, dar săracă în conţinuturi". (Năstase, 1992, p. 3) Audigier situează educaţia pentru drepturile omului într-un câmp de contradicţii, dintre care enunţă (Audigier şi Lagelée, 2000, pp. 10-11):

- *supunerea la norme şi învăţarea libertăţii critice*. Educaţia pentru drepturile omului presupune, în acelaşi timp, transmiterea de norme şi principii care trebuie respectate ca atare şi exercitarea libertăţii critice;
- *universalitatea şi dreptul la diferenţă*. Pe de o parte, drepturile omului conturează un ansamblu de cunoştinţe şi valori cu vocaţie universală; pe de altă parte, diversitatea contextelor sociale, politice, etice, religioase fondată pe pluralismul valorilor justifică revendicarea acestei pluralităţi;

- *relaţia specială dintre spaţiul privat şi spaţiul public*. O prejudecată foarte răspândită este aceea că transmiterea valorilor revine familiei, în timp ce şcoala are rolul de a transmite cunoştinţe. Distincţia este foarte fragilă, cu atât mai mult cu cât şcoala este concepută astăzi fie în continuitate directă cu familia, fie ca instituţie care permite „mascarea" anumitor închideri generate de particularităţile familiale şi culturale ale copiilor, pentru a-i ajuta să acceadă la ceea ce este universal în om : raţiunea. Distincţia public – privat subliniază puterea instituţiilor şi a persoanelor asupra formării tinerilor.
- *transmiterea de cunoştinţe şi formarea de atitudini*. Educaţia pentru drepturile omului vizează dobândirea unor competenţe sociale care dau expresie capacităţii fiecăruia de a dezvolta comportamente conforme principiilor drepturilor omului. Dacă şcoala reuşeşte cu succes să transmită cunoştinţe, în ceea ce priveşte formarea şi evaluarea atitudinilor există foarte multe dificultăţi, întrucât atitudinile nu pot fi predate, cu atât mai puţin evaluate în sens strict.

Congresul de la Viena a precizat următoarele finalităţi ale educaţiei pentru drepturile copilului :
- încurajarea atitudinii de toleranţă, respect şi solidaritate ;
- familiarizarea cu aspectele fundamentale ale dimensiunii naţionale şi internaţionale a drepturilor copilului, precum şi cu instituţiile existente în acest domeniu ;
- dobândirea de către fiecare individ a informaţiilor necesare cu privire la mijloacele prin care se operaţionalizează drepturile omului.

J. Delors consideră că, în general, sensul educaţiei civice este acela de a-i învăţa pe copii să răspundă la întrebări cum ar fi : *pentru ce* şi *de ce trăim împreună ?* şi de a acorda fiecărui individ şansa de a juca un rol activ în modelarea viitoarei societăţi ; şcoala are datoria de a-l pregăti pe copil pentru acest rol. Acesta este doar un *minimum*, o *„alfabetizare politică elementară"*, fără de care societatea democratică rămâne un simplu deziderat. Educaţia pentru drepturile omului nu se reduce la predarea/însuşirea unor reguli rigide şi nu trebuie înţeleasă nici ca îndoctrinare în sensul inculcării unor valori. Educaţia pentru drepturile omului trebuie să constituie ea însăşi un exerciţiu de democraţie, de dezvoltare a responsabilităţii şi spiritului critic ; şcoala oferă un model de practică democratică, astfel încât copilul să înţeleagă, pe baza unor probleme practice, „care îi sunt drepturile şi datoriile, în ce mod libertatea îi este limitată prin exercitarea drepturilor şi datoriilor altor oameni". (Delors, 2000, p. 46)

În consecinţă, un proiect educativ cu privire la drepturile omului va include în mod necesar trei componente :

- **Componenta cognitivă** :
  - identificarea reprezentărilor elevilor cu privire la drepturile omului şi drepturile copilului ;
  - raportarea acestor reprezentări la principiile enunţate în diferite declaraţii şi convenţii ;
  - cunoaşterea drepturilor fundamentale ale omului ;
  - cunoaşterea instituţiilor care au ca scop respectarea drepturilor fundamentale ale omului ;

- construcţia progresivă a unui sistem conceptual care să pună în relaţie conceptele fundamentale : libertate, egalitate, demnitate, solidaritate, conflict, discriminare etc. ;
- analiza cazurilor în care drepturile omului sunt încălcate ;
- analiza dimensiunii istorice a drepturilor omului, a evoluţiei ideii de drept uman fundamental şi a dimensiunilor actuale ale problemei în contextul P.L.C. ;
- dezvoltarea gândirii critice, astfel încât elevii să devină capabili să aprecieze gravitatea unor situaţii etc.

Din ignoranţă, individul devine adesea victima abuzurilor, după cum ignoranţa poate fi cauza încălcării fără voie a drepturilor şi libertăţilor celorlalţi.

- Componenta afectivă :
  - suscitarea interesului pentru respectarea drepturilor omului ;
  - dezvoltarea empatiei pentru cei care sunt victime ale încălcării drepturilor fundamentale ale omului ;
- Componenta atitudinală :
  - formarea atitudinii de respect faţă de drepturile celorlalţi ;
  - formarea capacităţii de a lua decizii, în diverse situaţii ale vieţii, cu relevanţă pentru problematica drepturilor fundamentale ale omului.

J. Delors consideră că educaţia pentru drepturile omului presupune nu doar *a şti*, ci şi *a învăţa să trăieşti împreună cu ceilalţi* (solidaritate bazată pe empatie, a privi lumea din perspectiva celuilalt), *a învăţa să fii* şi *a învăţa să faci* (competenţe, atitudini care permit copilului să facă faţă unei multitudini de situaţii).

4. Recomandări metodologice

Recomandări metodologice cu privire la educaţia pentru drepturile omului :

- **pentru perioada preşcolară** (accentul cade pe *cooperare*) :
  - prezentarea unor povestiri centrate pe valori, precum : cooperare, respect, ajutor etc. ;
  - valorificarea unor ocazii speciale, cum ar fi ziua de 1 iunie ca zi *internaţională* a copilului, pentru a da concreteţe ideii de *solidaritate* prin modalităţi diverse : jocuri, schimburi de jucării etc. ;
  - prezentarea unor materiale care să permită înţelegerea consecinţelor negative ale discriminării, rasiale sau de orice natură etc.
- **pentru perioada şcolară** (în primii ani de şcolaritate, accentul cade pe *învăţarea toleranţei*) :
  - crearea în clasă a unei atmosfere favorabile respectării drepturilor fundamentale ;
  - elaborarea unui regulament al clasei care să cuprindă drepturi şi responsabilităţi, astfel încât fiecare elev să se simtă în siguranţă. Acest exerciţiu oferă avantajul că regulile nu mai sunt percepute ca exterioare şi constrângătoare, ci sunt „construite" chiar de către copii şi, în consecinţă, dezvoltă responsabilitatea în sensul respectării regulilor ;

- identificarea valorilor universale şi elaborarea unor reguli care să guverneze relaţiile dintre oameni la nivelul comunităţii mondiale. Rezultatele elevilor pot fi comparate cu textul Declaraţiei Universale a Drepturilor Omului, pentru a constata dacă „ceea ce au propus ei poate să reprezinte eventual o versiune simplificată a ceea ce au gândit şi au scris oamenii unei generaţii anterioare, care s-au străduit să redacteze o listă precisă şi completă a acestor drepturi" (Bunescu, 1994, p. 93);
- contactul direct cu textele Declaraţiei Universale a Drepturilor Omului, Declaraţiei Drepturilor Copilului, Convenţiei cu privire la Drepturile Copilului;
- analiza istorică a drepturilor fundamentale ale omului (demers de contextualizare temporală, istorică). Elevii trebuie încurajaţi să caute în istorie faptele care atestă lupta omului pentru respectarea drepturilor sale şi persoanele care ilustrează această idee;
- studii de caz referitoare la încălcarea drepturilor umane fundamentale (contextualizare social-politică);
- exerciţii de simulare a activităţii de guvernare, a organizării unei apărări a drepturilor omului etc. (Landsheere, 1992, p. 312);
- exerciţii de utopie, de imaginare a ceea ce ar caracteriza o şcoală, un oraş, o ţară, o lume în care drepturile omului ar fi integral respectate (Landsheere, 1992, p. 312). J. Rawls propune următorul „joc de gândire": „Imaginează-ţi că eşti un membru al unui Consiliu Superior şi trebuie să elaborezi toate legile unei societăţi viitoare. Trebuie să te gândeşti la absolut tot, pentru că după ce s-a căzut de acord şi s-au semnat legile, toţi membrii Consiliului vor cădea la pământ morţi, iar peste câteva secunde se vor trezi exact în societatea ale cărei legi le-au făcut. Problema este că nici un membru al Consiliului nu ştie nimic despre locul, vârsta sau sexul pe care le va avea noua societate". (Gaarder, 1997, p. 357) Lucrând singuri sau în echipă, copiii învaţă să se pună în situaţia celuilalt, să gândească asupra semnificaţiei umanului, să imagineze sensul evoluţiei şi să conştientizeze că sensul evoluţiei depinde de calitatea deciziilor pe care le iau.
- exerciţii de evaluare, cu ajutorul unei scări de valori, a atitudinilor, intenţiilor comportamentale (Landsheere, 1992, p. 312);
- implicarea elevilor într-o cercetare-acţiune având ca temă unul sau mai multe drepturi ale omului (Landsheere, 1992, p. 312) etc.

Referinţe bibliografice

Audigier, F., Lagelée, G. (2000): *Les droits de l'homme. Dossier réalisé dans le cadre du projet: Un enseignement secondaire pour l'Europe (1991-1996)*, Conseil de l'Europe.

*** (1995): *Citoyenneté européene. Guide à l'usage du formateur*, Racine, Paris.

Delors, J. (coord.) (2000): *Comoara lăuntrică. Raportul către UNESCO al Comisiei Internaţionale pentru Educaţie în secolul XXI*, Polirom, Iaşi.

Doise, W., Dell'Ambrogio, P., Spini, D. (1991): „Psychologie sociale et droits de l'homme", in *Revue Internationale de Psychologie Sociale*, 4, 3-4.

Doise, W., Spini, D., Jesuino, J.C., Hung Ng, S., Emler, N. (1994): „Values and Perceived Conflicts in the Social Representations of Human Rights: Feasibility of a Cross-national Study", in *Swiss Journal of Psychology*, Verlag Hans Huber, Berna.

Doise, W., Herrera, M. (1994): „Déclaration universelle et représentations sociales des droits de l'homme. Une étude à Genève", in *Revue Internationale de Psychologie Sociale*, 2.

Doise, W. (1998): „L'éducation aux droits de l'homme", in Ph. Jaffé (ed.), *Challenging Mentalities. Implementing the United Nations Convention of the Rights of Child*, Children Rights Centre, Ghent papers on Children's Right, 4.

Doise, W., Devos, Th. (1999): „Identité et interdependance: pour une psychologie sociale de l'Union Européenne", in *Psychologie et société. Représentations sociales*, L'Harmattan, Paris.

Jolibert, B. (1999): „L'éducation à la citoyenneté et les savoirs scolaires", in J. Lombard, *Philosophie de l'éducation: Questions d'aujourd'hui. L'école et la cité*, L'Harmattan, Paris.

Landsheere, V. (1992): *L'éducation et la formation. Science et pratique*, PUF, Paris.

Mayor, F. (1991): *Preface, La Déclaration universelle des droits de l'homme*, UNESCO.

Morin, E. (1997): Postface, in E. Laszlo, *Les défis du troisième millénaire*, Village mondial, Paris.

Năstase, A. (1992): *Drepturile Omului – religie a sfârşitului de secol*, Institutul Român pentru Drepturile Omului, Bucureşti.

Obin, J.-P. (2000): *Questions pour l'éducation civique. Former des citoyens*, Hachette, Paris.

Robert, F. (1999): *Enseigner le droit à l'école*, ESF, Issy-les-Moulineaux.

O perspectivă interculturală asupra educației integrate

Teodor Cozma și Alois Gherguț

Realitatea socială a zilelor noastre i-a determinat pe specialiştii în problemele educaţiei să accentueze ideea de *şcoală pentru diversitate* (şcoală pentru toţi) ca o nouă formă de organizare a şcolii. În acord cu această nouă perspectivă asupra şcolii, scopul educaţiei este acela de a delimita şi susţine un spaţiu cultural la care să aibă acces toate persoanele, indiferent de rasă, sex, deficienţă sau orice altă circumstanţă ori situaţie specială. În acest context, se impune o analiză detaliată asupra modului în care este receptată în şcoală cultura diversităţii, depăşirea neînţelegerilor existente în gândirea cadrelor didactice cu privire la programul de integrare în şcoala de masă a elevilor cu cerinţe educative speciale.

Şcoala pentru diversitate pune în centrul atenţiei sale persoana umană ca fiinţă originală, unică şi irepetabilă, accentuând ideea că în fiecare societate există persoane diferite, grupuri diferite, motivaţii, raţiuni şi puncte de vedere diferite (Melero, 1998). Această perspectivă generează la rândul ei o serie de întrebări:

- Ce schimbări trebuie să se producă în organizarea şcolii?
- Care sunt conţinuturile educaţionale pe care şcoala trebuie să le pună la dispoziţia elevilor?
- Ce schimbări trebuie să se producă în stilul de predare şi în modul de cooperare între profesori pentru a se asigura un învăţământ de calitate?
- Ce semnificaţie are evaluarea într-o şcoală pentru diversitate şi cum trebuie înţeles progresul copiilor?
- Cine poate fi considerat elev cu cerinţe educative speciale într-o şcoală a diversităţii?

Şcoala pentru diversitate se centrează mai ales pe cunoaşterea modului de învăţare a strategiilor necesare rezolvării problemelor de viaţă cotidiană, într-o manieră cooperantă şi solidară, unde procesul de predare-învăţare este simultan, unde fiecare elev „învaţă cum se învaţă", unii de la alţii, fără competiţie şi ierarhii arbitrare, în spiritul respectului şi toleranţei faţă de cei din jur. Toate acestea vor permite copiilor şi tinerilor să trăiască diferenţele dintre persoane ca pe ceva natural, mediind dezvoltarea atitudinilor de solidaritate şi de apărare a drepturilor umane în cadrul aceluiaşi grup social (clasă, şcoală, comunitate etc.). Astfel, prin aceste strategii bazate pe cooperare, profesorul poate favoriza unele procese de interacţiune socială în clasele eterogene ale şcolii pentru diversitate, diferenţele dintre elevi putând fi percepute de către profesori, colegi şi părinţi ca pe ceva normal şi nu neobişnuit. De asemenea, prin învăţământul interactiv în

grupul eterogen de elevi, clasa se organizează într-un mod în care, pe de o parte, elevii se ajută unii pe alţii, iar profesorii sunt întotdeauna principalul sprijin pentru toţi elevii, iar pe de altă parte, fiecare elev îşi poate da seama mai uşor de ceea ce ştie şi de ceea ce nu ştie să facă şi, în acelaşi timp, să ştie cum şi de unde poate obţine informaţia necesară satisfacerii cerinţelor în planul formării şi educării lui pentru rezolvarea cu succes a problemelor din viaţa de zi cu zi.

Într-o societate multiculturală, educaţia trebuie să pună accent nu doar pe împărtăşirea unor noi modele de socializare şi de percepţie a propriei persoane în relaţie cu semenii din jur, dar şi pe facilitarea asumării unor noi stiluri/strategii cognitive necesare înţelegerii şi acceptării unor diverse situaţii, contexte, moduri de viaţă şi puncte de vedere, pornind de la premisa că într-o societate există persoane şi grupuri diferite, există motivaţii, experienţe de viaţă, idei şi puncte de vedere diferite care nu trebuie să genereze atitudini partizane şi ierarhii arbitrare în raport cu un set de valori aparţinând unui tip de cultură sau să izoleze, să marginalizeze şi, eventual, să excludă o anumită categorie socială, etnică, religioasă sau de altă natură. Altfel spus, într-o şcoală pentru diversitate, perspectiva interculturală presupune reducerea inegalităţilor dintre actorii participanţi la procesul ce se desfăşoară în şcoală, reconsiderarea principiilor de egalitate şi libertate de acţiune necesare dezvoltării şi manifestării elementelor specifice fiecărei culturi minoritare sau individuale. În acest mod, se poate crea o cultură şcolară care să permită respectarea diferenţelor dintre elevi, reconsiderarea din partea profesorilor a diferenţelor cognitive, sociale, etnice, culturale în scopul îmbunătăţirii practicii lor profesionale, şi nu pentru a stabili inegalităţi, diferenţe şi categorizări bazate pe o serie de stereotipuri cognitive, prejudecăţi, orgolii sau ambiţii subiective. Este dificil de acceptat acest nou mod de lucru în şcoală, deoarece, pe de o parte, „înseamnă a accepta că eu, ca profesor, sunt diferit şi fiecare dintre elevii mei sunt diferiţi" (Melero, 1998), iar pe de altă parte, „înseamnă a accepta ca şcoala să se transforme într-o comunitate de învăţare permanentă unde şi profesorii să se considere elevi care să înveţe să rezolve probleme/situaţii de viaţă în compania celorlalţi, iar prin această schimbare atitudinală a profesorului să influenţeze calitatea procesului de învăţare a propriilor elevi". (Melero, 1998)

În opinia mai multor autori (Biklen, 1992; Fulcher, 1989), promovarea educaţiei integrate în şcolile de masă (ca o concretizare a şcolii pentru diversitate) trebuie să aibă la bază următoarele principii-cadru:

- Toţi elevii au dreptul să participe la activităţile incluse în programa şcolilor de masă.
- În timpul programului şcolar, personalul didactic şi de specialitate se va implica direct în susţinerea pe toate căile a integrării maximale a elevilor cu cerinţe educative speciale.
- Printr-o serie de măsuri radicale în domeniul curriculumului, şcoala va trebui să vină în întâmpinarea tuturor cerinţelor educaţionale ale elevilor, fără a leza demnitatea şi personalitatea acestora.
- În condiţiile educaţiei integrate, clasele/grupele de elevi vor include copii apropiaţi ca vârstă şi nivel de experienţă socio-culturală.

Aplicarea acestor principii în practica şcolii pentru diversitate presupune, din partea personalului didactic şi de specialitate, o serie de calităţi cum ar fi:

- să aibă responsabilitatea recunoaşterii nivelului de competenţă profesională şi dorinţa de perfecţionare a capacităţilor de lucru în condiţiile educaţiei integrate;

- să manifeste atitudine critică și constructivă prin propuneri concrete și realiste în sprijinul integrării copiilor cu cerințe educative speciale în clasele unde își desfășoară activitatea ;
- să dovedească implicare totală în procesul didactic, astfel încât să satisfacă într-o măsură cât mai mare cerințele educaționale ale elevilor din clasă ;
- să trateze elevii cu demnitate și respect și să aibă considerație față de situația particulară în care se află copiii cu cerințe educative speciale ;
- să aibă convingerea că educația integrată presupune cu necesitate activitatea în echipe de specialiști (profesori, educatori, profesori de sprijin, consilieri școlari, asistenți sociali, psihopedagogi specializați în activități cu diferite categorii de copii cu cerințe speciale etc.).

Pentru a înțelege mai bine necesitatea organizării vieții școlare după modelul diversității, este necesar să se facă o comparație cu modelul școlii tradiționale („școala pentru omogenitate"), trecând în revistă factorii implicați în procesul educațional :

Elevii – școala tradițională îi privește pe elevi ca pe niște indivizi „care nu știu nimic și trebuie să învețe tot ce li se oferă (copilul este asemenea unei cutii goale care urmează să fie umplute"). (Rivas Flores, 1997) De cealaltă parte, școala pentru diversitate tratează elevii ca pe niște participanți activi la elaborarea informației și cunoștințelor cuprinse în conținutul învățării (elevii sunt asemenea unor exploratori care, sprijiniți de profesori, ajung să descopere singuri conținutul învățării) ; astfel, participarea elevilor stimulează activarea structurilor cognitive implicate în rezolvarea unor categorii mai largi de probleme ale vieții de zi cu zi.

Cum ar putea elevii să sprijine existența și funcționarea școlii pentru diversitate ?
- fiecare elev să-și trateze semenii din jurul său așa cum ar dori el să fie tratat de către aceștia ;
- fiecare elev să fie dispus să-i sprijine pe colegii din clasă ori de câte ori este nevoie ;
- elevii, în calitatea lor de beneficiari direcți ai procesului de învățare, prin feedback-ul oferit, pot și trebuie să-i orienteze pe profesori în identificarea celor mai eficiente situații și strategii de prezentare a conținuturilor educației ;
- fiecare elev să-i sprijine și să-i încurajeze pe noii colegi veniți în clasă/școală pentru a-și găsi mai ușor prieteni și preocupări comune în activitățile din cadrul școlii.

Adeseori, elevii reprezintă unul pentru celălalt un prieten sau un simplu copil, un coleg de joacă sau un prieten mai deosebit, o cunoștință, un model, un amic sau un coleg de clasă, un semen de încredere sau un vecin etc. ; în toate aceste situații există câte ceva de învățat unul de la celălalt. Astfel, elevii se cunosc mai bine, procesul de socializare capătă o serie de valențe noi prin înlăturarea unor bariere de relaționare determinate de anumite prejudecăți, stereotipuri sociale sau, uneori, chiar de modele ale indiferenței și intoleranței oferite de experiența socială în comunitatea din care fac parte (în acest sens, este suficient să amintim experiența segregării rasiale sau etnice întâlnită în anumite țări sau a marginalizării și etichetării copiilor cu deficiențe sau aflați în condiții socio-economice precare). Școala pentru toți luptă împotriva acestor forme de discriminare prin promovarea unor modele și forme de interacțiune între elevi bazate pe egalitatea deplină a partenerilor și unde spiritul de toleranță și acceptare totală prevalează în fața oricăror altor atitudini sau reacții discriminatorii.

Profesorii – în modelul tradiţional, profesorul este considerat o autoritate care deţine adevărul şi care, în actul predării, împărtăşeşte acest adevăr şi elevilor. Şcoala pentru diversitate vede în profesor o sursă de experienţă pentru copii, care mediază între cunoaşterea valorilor culturii umane şi elevii clasei. De asemenea, „profesorul devine şi un gen de cercetător interesat de resursele existente în comunitate care pot fi exploatate în actul învăţării şi de posibilităţile prin care mijloacele de învăţământ pot fi corelate cu aceste resurse". (Rivas Flores, 1997)

În condiţiile educaţiei integrate, profesorii şi educatorii din şcoala pentru diversitate trebuie să satisfacă o serie de cerinţe:

– să aibă o viziune clară asupra filosofiei educaţiei integrate;
– să dezvolte şi să susţină în şcoală activităţi educaţionale în care elevii, profesorii şi părinţii să relaţioneze de pe poziţii egale, după principiul parteneriatului;
– să susţină şi să încurajeze activităţile desfăşurate în echipe de specialişti şi să participe la activităţile de perfecţionare în domeniul educaţiei integrate;
– să fie convinşi că toate problemele şi provocările generate de cerinţele speciale în educaţie ale copiilor integraţi au întotdeauna mai multe soluţii de rezolvare;
– să creadă în rolul determinant jucat de părinţi în procesul integrării şcolare a copiilor lor;
– să fie convinşi că riscul asumat în promovarea educaţiei integrate nu este zadarnic şi că se pot afla şi în situaţia unor nereuşite parţiale sau totale în procesul de integrare, dar care nu trebuie să-i descurajeze sau să-i dezarmeze;
– să accepte rolul unor agenţi activi ai schimbării şcolii tradiţionale şi să renunţe la poziţia de apărători ai unui *statu quo*;
– să admită educaţia integrată ca pe un scop fundamental în procesul de dezvoltare armonioasă a personalităţii copiilor cu cerinţe educative speciale;
– să fie deschişi dialogului şi, în acelaşi timp, să fie un model sau un mentor pentru fiecare dintre elevii clasei;
– să fie dispuşi să ofere ajutor oricărui elev din clasă şi să stimuleze elevii clasei în susţinerea lor reciprocă la activităţile de învăţare;
– să favorizeze crearea unui mediu propice relaţionării între elevii clasei şi între părinţi sau membrii familiilor copiilor din clasă;
– să fie în măsură să coordoneze strategiile şi activităţile educative incluse în programa şcolară şi să fie un sprijin activ al elevilor în situaţiile când aceştia trebuie să aleagă cele mai potrivite soluţii sau oportunităţi de rezolvare a problemelor din viaţa cotidiană;
– să aibă capacitatea de a prezenta conţinuturile specifice diferitelor arii curriculare în concordanţă cu cerinţele educative ale elevilor clasei;
– să înveţe de la toţi membrii echipei cu care lucrează, inclusiv de la elevii din clasă.

Familia – în modelul tradiţional (cel puţin în condiţiile ţării noastre), relaţiile familiei cu şcoala sunt aproape inexistente sau au un caracter informal, ocazional. În condiţiile şcolii pentru diversitate, părinţii participă direct la viaţa şcolii şi pot influenţa anumite decizii care privesc actul educaţional. Absenţa sau indiferenţa părinţilor în privinţa problemelor educaţionale ale copilului vine în opoziţie cu ideea de integrare. În acest sens, apar o serie de dificultăţi ca urmare a atitudinii de reţinere sau neîncrederii părinţilor tributari unor reprezentări/mentalităţi eronate cu privire la viaţa şi evoluţia

şcolară a unui copil cu cerinţe speciale. Având în vedere perspectiva învăţământului integrat, părinţii au dreptul să-şi exprime propria viziune asupra modului de funcţionare a şcolii şi să participe concret la influenţarea actului managerial din şcoală. De asemenea, familiile copiilor cu cerinţe speciale au obligaţia să se implice în activităţile extraşcolare ale copiilor şi să aibă răbdare şi înţelegere faţă de schimbările mai lente sau mai rapide din viaţa copiilor lor.

Pentru o mai eficientă susţinere a educaţiei integrate din partea familiilor, membrii acestora trebuie să satisfacă un minimum de cerinţe:

– să participe activ la toate acţiunile şcolii şi să se implice în promovarea educaţiei integrate la toate nivelurile vieţii sociale, inclusiv la nivel politic;
– să fie modele de acţiune şi comportament în acceptarea şi susţinerea integrării persoanelor cu cerinţe speciale din comunităţile lor;
– să sprijine profesorii în alegerea unor strategii realiste cu privire la evoluţia şi formarea copiilor în şcoală şi în afara ei;
– să fie parteneri sinceri de dialog şi să accepte fără rezerve colaborarea cu echipa de specialişti care se ocupă de educarea şi recuperarea copiilor lor, urmărind împreună progresul înregistrat de copil în diverse situaţii de viaţă;
– să colaboreze cu alţi părinţi în grupele de suport ale părinţilor şi să împărtăşească şi altora experienţele personale cu proprii copii la activităţile desfăşurate în mijlocul familiei;
– să fie convinşi de avantajele oferite de învăţământul integrat copiilor cu cerinţe speciale şi să accepte fără resentimente eventualele limite impuse de gradul şi complexitatea deficienţelor acestora.

Profesorul de sprijin (*Teacher assistant / Support teacher*) – în condiţiile şcolii pentru diversitate, profesorul de sprijin reprezintă un nou personaj, cu rol principal în optimizarea procesului educaţional din clasele unde se derulează învăţământul integrat. Profesorul de sprijin este o persoană specializată în domeniul psihopedagogiei speciale care, împreună cu profesorul din şcoala de masă, formează o echipă omogenă răspunzătoare de procesul învăţării elevilor din şcoala pentru diversitate. Experienţa practică a arătat că, în anumite momente ale procesului educaţional integrat, este nevoie de intervenţia şi sprijinul unei persoane specializate în activitatea educativă şi de recuperare a copiilor cu cerinţe educative speciale, uneori chiar în timpul orelor de clasă, la anumite discipline care reclamă o mai mare concentrare a atenţiei din partea tuturor elevilor şi presupune asimilarea unor informaţii şi cunoştinţe absolut necesare evoluţiei viitoare a fiecărui elev în parte. Pentru marea majoritate a elevilor clasei, profesorul care predă o anumită disciplină respectă un anumit standard privind conţinuturile şi modul de comunicare a acestor conţinuturi către elevii clasei, standard cerut de programa şi manualele respectivelor discipline. În aceste condiţii, apar situaţii când elevii cu cerinţe educative speciale au nevoie de un sprijin suplimentar pentru a înţelege cât mai bine acele conţinuturi, prezentate de profesorul de sprijin pe înţelesul acestor elevi şi adaptate nivelului şi cerinţelor lor în planul educaţiei.

În afară de prezenţa sa la anumite activităţi în clasă, alături de ceilalţi elevi şi profesori din clasa obişnuită, profesorul de sprijin îşi continuă cea mai mare parte a activităţilor sale în afara orelor clasei, când, prin activităţi şi metode didactice specifice, consolidează conţinuturile învăţării prezentate la orele de clasă şi ajută elevii să-şi

îndeplinească obligaţiile şi sarcinile individuale cerute la activităţile clasei. De obicei, activitatea extraşcolară a elevului cu cerinţe educative speciale desfăşurată împreună cu profesorul de sprijin este inclusă în programul unor centre de zi sau de ocrotire şi asistenţă unde, pe lângă activităţile educative, copiii sunt antrenaţi în programe de recuperare sau compensare a deficienţelor lor. În plus, aceste tipuri de centre dispun de un personal specializat pe diferite domenii (logopezi, kinetoterapeuţi, ergoterapeuţi, specialişti în euritmie, cromoterapie, surdologi, tiflologi etc.), în funcţie de tipurile de copii cu cerinţe speciale avute în vedere, şi au o legătură foarte strânsă cu şcoala şi cu familiile acestor copii, fiind o instituţie de tip deschis, cu un program flexibil şi adaptat nevoilor reale ale copiilor înscrişi. Practic, şcoala pentru diversitate şi aceste tipuri de centre sunt instituţii complementare ce transpun în practică – prin modul lor de colaborare şi prin categoriile de specialişti pe care le includ în organigrama lor –, la un nivel optim, ideea integrării copiilor cu cerinţe speciale în învăţământul de masă, iar profesorii de sprijin, împreună cu serviciile de asistenţă socială ale centrelor, reprezintă elementul de legătură care asigură funcţionarea reală a parteneriatului dintre şcoală şi centrul respectiv.

În aceste condiţii, profesorul de sprijin este pus în situaţia de a-şi desfăşura activitatea în cooperare cu profesorii clasei, părinţii şi specialiştii centrului. Acest statut presupune o serie de cerinţe cum ar fi:

- să nu facă diferenţieri în privinţa atitudinii faţă de elevii clasei, ajutându-i pe toţi în egală măsură;
- să înţeleagă pe deplin elevii cu cerinţe speciale şi să manifeste un real interes şi plăcere în munca cu aceştia;
- să aibă capacitatea de a iniţia şi susţine programe de educaţie individualizate şi adaptate necesităţilor fiecărui elev cu cerinţe speciale;
- să aplice strategii noi şi diverse în situaţiile de învăţare şi să faciliteze cooperarea între toţi elevii clasei;
- să coopereze cu profesorii, părinţii şi specialiştii care lucrează cu copii;
- să fie un sprijin şi un partener activ pentru profesorii clasei, atât la activităţile clasei, cât şi în afara orelor, la pregătirea lecţiilor, materialelor didactice, a clasei şi ambianţei necesare bunei desfăşurări a lecţiei;
- să accepte rolul de avocat al copilului şi să medieze în situaţiile dificile care se pot ivi între profesori şi părinţi sau alte persoane direct implicate în activităţile copiilor cu cerinţe speciale;
- să înregistreze toate observaţiile cu privire la evoluţia şi progresul elevilor, fiind cel mai în măsură să explice comportamentul, reacţiile şi modul de a fi al copilului cu cerinţe speciale în diferite situaţii de viaţă;
- să fie creativ, flexibil şi deschis la noile idei şi propuneri venite din partea celorlalţi parteneri;
- să fie un model pentru toţi elevii şi să respecte intimitatea şi confidenţialitatea unor informaţii cu privire la viaţa personală a copilului;
- să evite, pe cât posibil, apariţia dependenţei copilului de persoana sa în momentele de decizie sau în situaţiile cotidiene de viaţă ale acestuia.

Şcoala şi conducerea şcolii – în modelul tradiţional, şcoala este privită ca fiind locul unde are loc învăţarea, fără a menaja copiii în faţa volumului de cunoştinţe care trebuie asimilat necondiţionat şi reprodus ulterior. Şcoala pentru diversitate este deschisă unor

situaţii stimulative diverse, fiind mai flexibilă şi mai variată din punctul de vedere al ocaziilor de învăţare ; actul învăţării nu mai este privit ca fiind ceva impus, ci capătă o serie de semnificaţii noi, datorită posibilităţilor de selecţie şi „negociere" a tipurilor de învăţare, adaptate cerinţelor şi posibilităţilor fiecărui copil în parte.

În condiţiile educaţiei integrate, pe lângă gestionarea bugetului şi a resurselor şcolii, conducerea şcolii este răspunzătoare de : promovarea unei politici educaţionale transparente şi flexibile, prezentarea pachetului de sarcini pentru fiecare categorie de personal din şcoală şi urmărirea îndeplinirii obligaţiilor acestora, clarificarea rolurilor şi responsabilităţilor pe care părţile implicate în actul educaţional din şcoala respectivă le au de-a lungul unor unităţi de timp bine precizate (zile, săptămâni, luni, trimestre, semestre, an şcolar etc.), structurarea şi aprobarea unui curriculum accesibil şi suficient cerinţelor educaţionale ale fiecărui elev în parte, astfel încât, la sfârşitul fiecărui ciclu de şcolarizare, fiecare elev să atingă un anumit nivel de pregătire, în deplină concordanţă cu potenţialul aptitudinal evaluat la începutul fiecărui ciclu de învăţare (în cazul copiilor cu cerinţe educative speciale, evaluarea se poate face fie de către consilierii şcolari din şcoala respectivă, fie şi de către membrii comisiilor de expertiză complexă înfiinţate la nivel interşcolar).

Analizând lucrurile dintr-o altă perspectivă, fiecare membru din conducerea şcolii pentru diversitate trebuie să îndeplinească o serie de cerinţe desprinse din principiile-cadru aflate la baza acestui tip de şcoală :

- să creadă în valoarea învăţământului integrat şi să pună pe primul plan interesele elevilor din şcoala sa ;
- să respecte deontologia profesională şi să demonstreze calităţi deosebite în relaţiile cu elevii şi personalul şcolii ;
- să vegheze la calitatea educaţiei şi a condiţiilor în care se desfăşoară procesul didactic ;
- să menţină contactul permanent cu părinţii/tutorii copiilor pe întregul parcurs al activităţilor desfăşurate de aceştia în şcoala pe care o conduce ;
- să fie receptiv la noile schimbări din societate şi să menţină o strânsă legătură cu reprezentanţii comunităţii locale ;
- să vegheze la calitatea morală şi profesională a cadrelor didactice şi a specialiştilor din şcoală ;
- să fie un model de acţiune pentru personalul şcolii, părinţi, dar şi pentru elevi, care trebuie să vadă în persoana sa un partener apropiat şi apt să le înţeleagă trăirile şi cerinţele în plan educaţional ;
- să încurajeze profesorii şi specialiştii din şcoală în activitatea lor de zi cu zi, să-i ajute şi să-i sprijine în momentele lor dificile sau când apar probleme de relaţionare cu elevii integraţi în şcoală ;
- să se implice în activităţile de perfecţionare a cadrelor didactice din şcoală prin măsuri specifice de popularizare a experienţelor pozitive în integrare şi prin achiziţia de informaţii de ultimă oră din literatura psihopedagogică de specialitate.

Totuşi, pe marginea acestor transformări radicale care se întrevăd în domeniul educaţiei, au existat şi încă mai există divergenţe de opinie între susţinătorii sistemului clasic, tradiţional, segregaţionist şi adepţii noului sistem deschis, flexibil şi integraţionist. Iată, în sinteză, opiniile celor două tabere :

Opinia reprezentanţilor sistemului tradiţional, segregaţionist

- Prezenţa copiilor deficienţi în clase obişnuite perturbă activitatea grupului de copii „normali" şi dinamica internă a grupului.
- Clasele şi şcolile obişnuite nu oferă un mediu adecvat de învăţare şi dezvoltare pentru copiii cu deficienţe, ele amplificând sentimentul de inferioritate al copilului cu handicap.
- Şcolile şi clasele speciale beneficiază de conţinuturi, metode şi mijloace didactice specializate, ceea ce asigură eficienţa activităţii de educaţie şi de recuperare (reabilitare) cu copiii deficienţi.
- Şcolile şi clasele speciale au personal specializat, care poate răspunde adecvat şi eficient cerinţelor educaţionale speciale ale elevilor din aceste şcoli.
- Numărul elevilor dintr-o clasă specială este mai mic decât cel dintr-o clasă obişnuită.
- Şcolile şi clasele speciale prezintă avantajul omogenizării grupelor.

Opinia reprezentanţilor sistemului modern, integraţionist

- Instituţiile speciale limitează drepturile şi accesul copiilor cu deficienţe la viaţa socială a comunităţii.
- Copiii cu cerinţe educative speciale nu pot beneficia (în unităţile şcolare speciale) de condiţiile normale de viaţă ale unor oameni obişnuiţi, datorită izolării şi marginalizării lor.
- Absenţa sau limitarea într-o instituţie specială a stimulării necesare satisfacerii nevoilor elementare ale omului (identitatea de sine, apartenenţa la un anumit grup social sau la o anumită comunitate etc.), care nu pot fi atinse în afara mediului obişnuit de viaţă sau educaţie.
- În comparaţie cu şcolile de masă, din punctul de vedere al eficienţei economico-financiare, şcolile speciale au un volum mare de cheltuieli în raport cu nivelul calităţii pregătirii şi instruirii copiilor deficienţi necesar pentru integrarea lor în viaţa socială (unii susţin că, în prezent, prin modul de funcţionare a şcolilor speciale, se face mai multă protecţie şi asistenţă socială decât educaţie).

Un argument în plus în favoarea promovării educaţiei integrate este oferit de rezultatele experienţelor practice de integrare, care susţin următoarele concluzii :

- nu există nici o certitudine susţinută ştiinţific că elevii educaţi în instituţii speciale ar face progrese mai mari comparativ cu cei rămaşi în medii educaţionale obişnuite ;
- în condiţiile integrării, din punctul de vedere al achiziţiilor şi dezvoltării intelectuale, nu se pot distinge diferenţe semnificative între evoluţia elevilor cu cerinţe educative speciale şi cea a elevilor normali (prin comparaţie cu modelul tradiţional, segregaţionist – şcoli normale, şcoli speciale) ; în schimb, sub aspectul achiziţiilor şi dezvoltării sociale, câştigul este net în favoarea copiilor integraţi, precum şi a celor proveniţi din familii normale, care pot cunoaşte şi înţelege mai bine specificul vieţii unor categorii de copii, de multe ori ignoraţi, marginalizaţi sau excluşi din viaţa socială ;
- importanţa interacţiunii dintre copilul deficient şi copilul normal în scopul înţelegerii şi acceptării reciproce prin relaţionare directă, care conduce implicit la înlăturarea unor mentalităţi/prejudecăţi cu privire la copiii deficienţi sau proveniţi din medii defavorizate.

În altă ordine de idei, demersul integrării trebuie analizat din cel puţin trei perspective :

Perspectiva psihologică necesită, pe de o parte, o abordare din punctul de vedere al psihologiei individului, pe de altă parte, o abordare din punctul de vedere al psihologiei colective (de grup).

Dacă privim problema din perspectiva psihologiei individului, atunci trebuie să avem în vedere cunoaşterea trăsăturilor dominante ale personalităţii copilului, reacţiile şi comportamentele sale în diferite situaţii, conştientizarea de către copil a propriilor nevoi, identificarea căilor de satisfacere a acestora. De asemenea, se va avea în vedere setul de interese şi aspiraţii ale copilului care îi motivează orientarea selectivă şi durabilă spre anumite activităţi, setul de atitudini care se manifestă în contextul relaţiilor sociale şi nivelul expectanţelor copilului care pot modifica reacţiile şi comportamentele sale.

Dacă privim problema din perspectiva psihologiei de grup, trebuie să urmărim stadiul intercunoaşterii şi aprecierii interpersonale dintre membrii grupului de elevi, stadiul coeziunii socio-afective care influenţează dinamica grupului, stadiul conştiinţei de sine a grupului ca rezultat al maturizării relaţiilor şi interiorizării setului de reguli şi norme existente în viaţa şi activitatea grupului. În viaţa grupurilor sociale şi şcolare există şi momente de disfuncţionalitate care pot fi prevenite sau înlăturate prin intervenţii focalizate pe schimbarea unor atitudini sau opinii necorespunzătoare, sensibilizarea membrilor grupului faţă de anumite probleme, satisfacerea unor cerinţe ale grupului sau exprimarea unor păreri cu privire la reorganizarea grupului.

Perspectiva pedagogică este fundamentată pe demersul global sau concepţia holistică în abordarea problematicii educaţiei, care a devenit o perspectivă atât pentru cercetători, cât şi pentru educatori. Potrivit concepţiei holistice, frontierele dintre tipurile de educaţii cunoscute nu sunt rigide, între ele existând întrepătrundere şi interdependenţă. Educaţia formală va avea de câştigat dacă va reuşi să integreze creator influenţele datorate modalităţilor de educaţie nonformale şi informale. În acelaşi timp, acumulările educaţiei formale pot contribui esenţial la dezvoltarea şi eficacitatea celorlalte două sectoare: „Fiecare dintre sectoarele descrise mai sus are locul său şi raţiunea sa de a fi specifice. Totuşi, frontierele dintre ele nu sunt rigide. Există deja o interpătrundere şi o interdependenţă între cele trei domenii în care se exercită procesul educativ. Totuşi, este evident că acest proces nu-şi poate atinge deplina eficacitate decât în şi printr-o cooperare strânsă între aceste trei sectoare". (Legrand, Paul, 1982)

Referindu-se la această problemă, La Belle subliniază: „În practică, educaţiile informală, nonformală şi formală trebuie să fie văzute mai degrabă ca moduri predominante de învăţare, decât ca entităţi distincte, cum susţin Coombs şi Ahmed. Ca modalităţi de accentuare, educaţiile formală, nonformală şi informală pot exista simultan uneori în acord, alteori în contradicţie". (La Belle, 1982)

Dacă admitem că şcolii îi revine sarcina de a prelua şi prelucra măcar o parte a mesajelor educaţiei informale, atunci însăşi integrarea instituţiilor educaţionale în sistemul instituţiilor sociale dobândeşte o semnificaţie mai înaltă şi sarcini mai mari decât cele care li se atribuie în prezent. Trebuie să admitem că statele nu sunt dispuse să finanţeze acţiuni desfăşurate pe planuri paralele, necorelate suficient şi cu rezultate discutabile.

Dacă existenţa acestor diferite tipuri de educaţie este analizată şi discutată în literatura pedagogică, ceea ce reprezintă o problemă relativ nouă este determinarea corelaţiilor dintre aceste trei tipuri de învăţare. Spre această problemă îşi îndreaptă atenţia în ultimul timp o seamă de cercetători. Unii, puţini la număr, consideră că în competiţia dintre educaţia şcolară şi cea informală, câştig de cauză va avea ultima, în timp ce alţii

consideră că *şcoala trebuie să se deschidă spre conţinuturile susceptibile de a fi asimilate de elevi în afara şcolii*, să le valorifice şi în acelaşi timp să furnizeze elevilor criterii pentru selecţionarea şi interpretarea informaţiilor.

În acest context, trebuie să se aibă în vedere analiza factorilor implicaţi în desfăşurarea optimă a proceselor didactice, şi anume:

- cunoaşterea detaliată a ambianţei şcolare;
- cunoaşterea relaţiilor existente în şcoală între protagoniştii actului didactic;
- cunoaşterea diferenţelor individuale şi a cerinţelor speciale în educaţie ale elevilor;
- cunoaşterea resurselor şcolii.

Un loc aparte în modernizarea relaţiei pedagogice trebuie acordat relaţiei profesor – elev. Această relaţie nu mai poate fi privită ca o modalitate de supunere şi ascultare din partea elevilor, profesorul nu mai este doar o sursă de informaţii şi un debitor de restricţii şi interdicţii, el (re)devine un organizator, îndrumător, animator al activităţii elevilor, după cum aceştia încetează să mai fie doar receptori ai informaţiei şi executanţi ai ordinelor, devenind la rândul lor participanţi activi şi co-participanţi la propriul proces de formare. Prin urmare, modernizarea relaţiei pedagogice presupune lărgirea statusurilor celor doi poli, profesor şi elev, cu o serie de atribute care să faciliteze o cooperare reală între ei. La cele de mai sus putem adăuga unele aspecte legate de conţinutul comunicării şi efectele sale asupra climatului afectiv din şcoală, cu puternice valenţe motivaţionale. Nu în ultimul rând, o atenţie deosebită trebuie acordată şi perfecţionării profesionale a cadrelor didactice, experienţa şi pregătirea lor punându-şi amprenta asupra evoluţiei şi calităţii relaţiilor cu elevii.

Perspectiva socială necesită urmărirea modalităţilor prin care elevii cu cerinţe speciale pot fi incluşi şi adoptaţi de comunitate; ei trebuie să accepte şi să respecte setul de norme şi valori promovat de comunitatea în care se integrează, să fie utili comunităţii, iar aceasta, la rândul ei, trebuie să-i apere şi să-i valorizeze, asigurându-le astfel un anumit grad de confort social absolut necesar integrării. Pentru aceasta este nevoie de existenţa unor servicii de asistenţă socială care să urmărească:

- identificarea copiilor cu nevoi speciale;
- evaluarea nevoilor sociale ale acestora;
- elaborarea unor strategii de intervenţie pentru ameliorarea/rezolvarea problemelor copiilor;
- realizarea unor canale de comunicare şi a unor punţi de colaborare cu membrii şi structurile comunităţii;
- oferirea de informaţii şi consultanţă tuturor celor care pot sprijini procesul integrării sociale a copiilor.

Personalul serviciilor sociale va face o evaluare a situaţiei copiilor în cauză utilizând:

- adunarea de materiale privind istoricul dezvoltării sociale şi familiale a copiilor;
- discuţii cu părinţii, membrii familiei sau persoanele apropiate copilului;
- discuţii cu copiii;
- observarea copiilor în afara şcolii;
- observarea copiilor în cadrul activităţilor clasei;
- discuţii cu profesorii, conducerea şcolii şi personalul auxiliar din şcoală;
- analiza rezultatelor şcolare ale elevilor.

Pe baza datelor culese, se propun o serie de strategii de intervenţie, astfel încât copiii să beneficieze de un maximum de şanse în vederea adaptării şi familiarizării cu cerinţele vieţii sociale din comunitate sau în vederea ameliorării situaţiei familiale acolo unde condiţiile permit acest lucru.

În altă ordine de idei, integrarea semnifică faptul că relaţiile dintre indivizi se bazează pe o recunoaştere a integrităţii lor, a valorilor şi drepturilor comune pe care le posedă. Când lipseşte recunoaşterea acestor valori, se instaurează alienarea şi segregarea între grupurile sociale. B. Nirje afirmă că „integrarea înseamnă să ţi se permită să fii capabil să fii tu însuţi printre ceilalţi". (*apud* Popovici, 1999) Altfel spus, integrarea se referă la relaţia stabilită între individ şi societate şi se poate analiza având în vedere mai multe niveluri, de la simplu la complex. Astfel, putem vorbi de :

- *integrare fizică* – permite persoanelor cu cerinţe speciale satisfacerea nevoilor de bază ale existenţei lor, adică asigurarea unui spaţiu de locuit în zone rezidenţiale, organizarea claselor şi grupelor în şcoli obişnuite, profesionalizarea în domenii diverse, locuri de muncă (în sistem protejat) etc. ;
- *integrare funcţională* – are în vedere posibilitatea accesului persoanelor cu cerinţe speciale la utilizarea tuturor facilităţilor şi serviciilor oferite de mediul social/comunitate pentru asigurarea unui minimum de confort (de exemplu, folosirea mijloacelor de transport în comun, facilităţi privind accesul stradal sau în diferite instituţii publice etc.) ;
- *integrare socială* – se referă la ansamblul relaţiilor sociale stabilite între persoanele cu cerinţe speciale şi ceilalţi membri ai comunităţii (vecini, colegi de serviciu, oameni de pe stradă, funcţionari publici etc.). Aceste relaţii sunt influenţate de atitudinile de respect şi stimă şi de ansamblul manierelor de interacţiune dintre oamenii normali şi cei cu cerinţe speciale ;
- *integrare personală* – este legată de dezvoltarea relaţiilor de interacţiune cu persoane semnificative, în diferite perioade ale vieţii. Aici sunt incluse diverse categorii de relaţii, în funcţie de vârsta subiectului – pentru un copil, relaţiile cu părinţii, rude, prieteni ; pentru un adult, relaţiile cu soţul/soţia, prietenii, copiii, rudele etc. Un copil mutat din familia de apartenenţă este traumatizat prin segregare şi pierde elementele esenţiale ale integrării personale, la fel cum un adult care nu se poate muta din casa părinţilor şi nu poate duce o existenţă independentă, conform vârstei, pierde, la rândul lui, aspectele esenţiale legate de integrarea personală. Altfel spus, integrarea eficientă impune anumite condiţii, şi anume, pentru un copil, existenţa unor relaţii cât mai apropiate cu familia, iar pentru un adult, asigurarea unei existenţe demne, cu relaţii diverse în cadrul grupurilor sociale din comunitate ;
- *integrare în societate* – se referă la asigurarea unor drepturi egale şi respectarea autodeterminării persoanei cu cerinţe speciale ;
- *integrare organizaţională* – se referă la structurile organizaţionale care sprijină integrarea. Este necesar ca serviciile publice să fie organizate în aşa fel încât să răspundă nevoilor tuturor indivizilor din societate.

În concluzie, transpunerea în practică a integrării necesită desfăşurarea unui sistem închegat de acţiuni, din diverse domenii : psihologie, pedagogie, sociologie, asistenţă socială, asistenţă medicală, organizatoric, juridic, politic etc. Acţiunile respective trebuie

desfăşurate, începând de la nivelul individual până la cel social, urmărindu-se, în final, transformarea societăţii într-un sistem capabil să asigure integrarea persoanelor cu cerinţe speciale în structurile din interiorul său.

De asemenea, trebuie subliniat faptul că societatea care, în zilele noastre, ignoră problemele unor categorii de persoane defavorizate este în mod necesar o societate care se autoexclude. Iată de ce şcoala pentru diversitate, care promovează educaţia în spiritul construirii unei relaţii în plan orizontal între partenerii implicaţi în procesul de învăţare (relaţionare de pe poziţii egale), sprijinită de activităţile educative nonformale desfăşurate atât în şcoală, cât şi în unităţile de asistenţă şi ocrotire deschide multiple oportunităţi de dialog şi cooperare. Astfel se naşte un mediu educaţional în care fiecare îl acceptă şi îl respectă pe celălalt aşa cum este şi aşa cum se poate exprima în diverse situaţii de viaţă, într-un spaţiu de convieţuire caracterizat prin toleranţă şi diversitate.

Referinţe bibliografice

Ainscow, M. (1991): *Effective Schools for All*, Fullton – Baltimore, P.H. Brookes – Londra.

Berne, E. (1989): *Games People Play. The Psychology of Human Relationships*, Penguin Books, New York.

Biklen, D. (1985): *Achieving The Complete School: Strategies for Effective Mainstreaming*, Teacher College Press, New York.

Biklen, D. (1992): *Schools without Labels: Parents, Educators and Inclusive Education*, Temple University Press, Philadelphia.

Cozma, T. (1988): *Şcoala şi educaţiile paralele*, Universitatea „Al.I. Cuza", Iaşi.

Clandinin, D.J. (1986): *Classroom Practice: Teacher Images in Action*, Falmer Press, Londra.

Fulcher, G.(1989): *Disabling Policies? A Comparative Approach to Education Policy and Disability*, Farmer Press, Londra.

Gherguţ, A. (1997): „O nouă perspectivă asupra educaţiei – şcoala pentru diversitate", in *Educaţie şi valori. Valori educaţionale româneşti în context european*, Ed. Spiru Haret, Iaşi.

Gherguţ, A. (1998): „Educaţia integrată – sursă de conflict în sistemul românesc de învăţământ?", in *Analele Ştiinţifice ale Universităţii „Al.I. Cuza" (1997-1998)*, Seria Ştiinţele educaţiei, Iaşi.

Legrand, L. (1974): *Pédagogie fonctionelle pour l'école élémentaire nouvelle*, vol. 1, Paris.

Maris, J. (1989): „Scolarisation des enfants accueillis en foyers de l'enfance et en maison à caractère social", in *Les cahiers de l'enfance inadaptée*, 323.

Melero, M.L. (1998): „Ideologie, diversitate şi cultură; o şcoală pentru o nouă civilizaţie", Primul Congres internaţional pe tema integrării, Buenos Aires.

Planchard, E. (1968): *La pédagogie scolaire contemporaine*, Bruxelles.

Pringle, M.L.K. (1981): „Deprivation and Education", in *Education – Annual Review of the Residential Child Care Association*, Londra.

Rivas Flores, J.I. (1997): *Managementul şcolar al integrării*, curs universitar.

Schaffner, Beth. (1992): *Connecting Students: A Guide to Thoughtful Friendship Facilitation for Educators and Families*, Peak Parent Center Inc., Colorado Springs.

Stoll, L., Fink, D. (1996): *Changing Our Schools*, Open University Press, U.K.

Teil, P. (1983) : *Les enfants inadaptés. Origine et signification de l'inadaptation scolaire*, Eduard Privat, Toulouse.
Thomas, J. (1997) : *Marile probleme ale educaţiei în lume*, Editura Didactică şi Pedagogică, Bucureşti.
Verza, E., Păun, E. (coord.) (1998) : *Educaţia integrată a copiilor cu handicap*, UNICEF şi Asociaţia RENINCO România, Bucureşti.
Wade, B., Moore, M. (1992) : *Patterns of Educational Integration : International Perspectives on Mainstreaming Children With Special Educational Needs*, Triangle Books Ltd., U.K.
*** (1994) : *Declaraţia de la Salamanca şi direcţiile de acţiune în domeniul educaţiei speciale. Conferinţa mondială asupra educaţiei speciale : acces şi calitate*. Salamanca, Spania (editată în limba română de Reprezentanţa Specială UNICEF în România, 1995).
*** (1995) : *Cerinţe speciale în clasă. Pachet de resurse pentru instruirea profesorilor*, Reprezentanţa UNICEF în România.

Formarea interculturală a profesorului și capcanele implicitului psiho-socio-cultural

Maria Doina Văduva

Societatea contemporană se caracterizează tot mai mult prin extinderea componentei sale pluriculturale, astfel încât aceasta din urmă a devenit o componentă structurală, și nu doar una conjuncturală. Întâlnirea reală sau virtuală a culturilor aduce în prim-plan probleme a căror rezolvare impune reorientarea sau chiar restructurarea organizării internaționale dinspre viziunea multiculturală (a juxtapunerii culturilor) spre viziunea interculturală (a interferării creative a culturilor).

Interculturalismul este considerat ca : *filosofie* ce conferă un cadru de reprezentare și interpretare a realității ; *proces* care oferă un model rațional de organizare a gândirii și a eforturilor ; *program* ce oferă o cale sistematică de organizare a activităților orientate spre crearea unui mediu cultural divers (Michael, 1997). Indiferent de perspectivele din care este privit, acest nou mod de abordare a realității sociale presupune așezarea pluralismului cultural în cadrele unei filosofii umaniste care vizează toate domeniile vieții și în special, ca centru generator pentru toate celelalte, domeniul educativ. Școala este cea care poate propune, la nivelul cel mai profund, orientarea societății către o etică interculturală care prinde contur o dată cu formarea unor „competențe interculturale" la actorii săi. Acest aspect presupune dublarea formării academice a elevului cu o formare relațională în sensul deschiderii către ceilalți și către diversitatea culturală. Însă obiectivul de a forma la educat competența interculturală presupune existența acesteia la un nivel suficient de ridicat la educatori. Această condiție își găsește explicația în specificul formării interculturale în care intervine, mai mult decât în orice alt domeniu, principiul „credinței care se aprinde din credință". Metamorfoza interculturală a elevului are ca premisă o premetamorfozare interculturală a profesorului, cu atât mai mult cu cât profesorul trebuie nu numai să stăpânească ceea ce se întâmplă la nivel școlar, dar și să determine propagarea flexibilității și deschiderii spirituale a elevilor și dincolo de granițele școlii. Școala se poate transforma astfel din agent reactiv al schimbării în agent proactiv, determinant al schimbării în sens pozitiv.

Educația, restructurându-se sub forma educației pentru diversitate, constituie o condiție esențială pentru rezolvarea problemelor societății contemporane. În același timp însă, diversitatea, ca problemă pentru societate, este considerată „o forță conducătoare pentru creativitatea educațională" (Sales Giges și Garcia Lopez, 1998, p. 63). Astfel încât interculturalitatea poate reprezenta pentru educator o resursă prețioasă ce poate fi valorificată în procesul de învățământ, și nu o problemă în plus. În vederea valorificării acestei resurse, este necesară o pregătire direcționată a profesorului : „Mai mult ca

niciodată, educaţia pentru diversitate şi alteritate necesită un învăţământ specific care nu se mai poate desfăşura în registrul implicit şi natural, ca în trecut. (...) Întâlnirea şi experienţa Altuia nu sunt nici simple, nici spontane, ci presupun lucrul cu sine, cu identitatea, relaţiile cu celălalt şi cu mediul. Nu putem lăsa acest învăţământ la voia întâmplării, a bunelor intenţii şi a bunăvoinţei". (Porcher şi Abdalah-Pretceille *apud* Alleman-Ghionda *et al.*, 1999, p. 170). Este unul dintre motivele care subliniază necesitatea unei analize mai atente a procesului de formare a profesorilor şi din perspectiva de moderator şi „modelator" al comunicării interculturale.

Cultura reprezintă modul de existenţă al fiinţelor umane, modul comun de adaptare la lume şi mai ales de construcţie a lumii şi a propriei persoane. Experienţa de viaţă a unei persoane este experienţă culturală. Definirea de sine în sensul de construcţie a propriei identităţi constituie de fapt un proces de enculturare care se petrece în timp, fără o angajare prea mult conştientă a persoanei. Ceea ce trece dincolo de graniţa acestui proces este produsul final, concretizat subiectiv în conştiinţa de sine (la nivel cognitiv) şi în sentimentul unităţii eului (la nivel afectiv). Conştiinţa apartenenţei la o cultură specifică şi sentimenul asociat al identificării cu respectiva cultură alcătuiesc împreună domeniul identităţii culturale, care nu este un bloc cu structuri determinate o dată pentru totdeauna, ci un edificiu aflat în permanentă reconstrucţie, cu margini mereu mişcătoare. Identitatea culturală este un proces deschis. Întâlnirea cu un altul, ca termen generic pentru alteritatea culturală, poate produce schimbări la nivelul eului fie în sensul deschiderii, fie în sensul opus, al încapsulării culturale. Iar problema întâlnirii a devenit tot mai mult un subiect adus în discuţie de evoluţia societăţii contemporane, în care ritmul situaţiilor interculturale a devenit tot mai intens, cu atât mai mult cu cât se poate observa o deplasare de accent dinspre întâlnirea culturilor reale spre întâlnirea culturilor virtuale. Interculturalul poate determina asupra eului două stări contrare sau chiar contradictorii: fascinaţia interculturalului şi totodată angoasa interculturalului. Ambele procese se desfăşoară la frontiera sine-celălalt, structurându-se fie sub forma schimbului şi dialogului, fie a închiderii şi blocajului comunicaţional. Starea de anxietate şi blocaj are la baza sa raţiuni afective determinate de sentimentul de incertitudine creat de întâlnirea interculturală, întâlnire în care familiarul poate deveni străin, iar străinul – familiar. Marginile eului suferă modificări care, în lipsa unei pregătiri şi maturizări interculturale, pot activa mecanisme de apărare ce blochează schimburile informaţionale şi, în cele din urmă, dialogul.

Experienţa alterităţii poate fi astfel modificată de intervenţia blocajelor defensive, dintre care cele mai cunoscute sunt egocentrismul, logocentrismul şi etnocentrismul. Egocentrismul se referă la strategiile folosite de către un individ şi se bazează pe reprezentarea unui eu centrat asupra lui însuşi. Celălalt este redus la utilitate, la funcţionalitate. Logocentrismul îl determină pe individ să considere valid la celălalt doar ceea ce se subordonează raţiunii. Ceea ce nu este susceptibil de raţiune este minimalizat, exclus sau devalorizat. Etnocentrismul contribuie, de asemenea, la îndepărtarea de celălalt prin considerarea propriei apartenenţe culturale ca fiind superioară apartenenţei celuilalt. Aceste trei strategii se susţin reciproc, determinând asimilarea celuilalt în propriul eu şi distrugând multiplicitatea culturală.

Blocarea comunicării interculturale se situează deci la nivelul la care cei doi interlocutori îşi restrâng aria ofertei informaţionale la propriul particularism cultural, fără a crea calea de dialog prin „universaliile culturale". Existenţa disponibilităţii de cooperare

este cu atât mai necesară în situaţia interculturală cu cât interlocutorii provin din culturi mai diferite, astfel încât este necesar un efort suplimentar pentru ajustarea codurilor.

La nivelul cel mai simplificat, comunicarea interculturală este reprezentată ca o relaţie între persoana „a" ca membru al culturii „A" şi persoana „b" ca membru al culturii „B", relaţia vizând atât dimensiunea interindividuală (a – b), cât şi dimensiunea intergrupală (A – B):

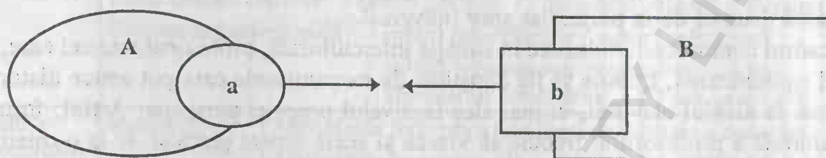
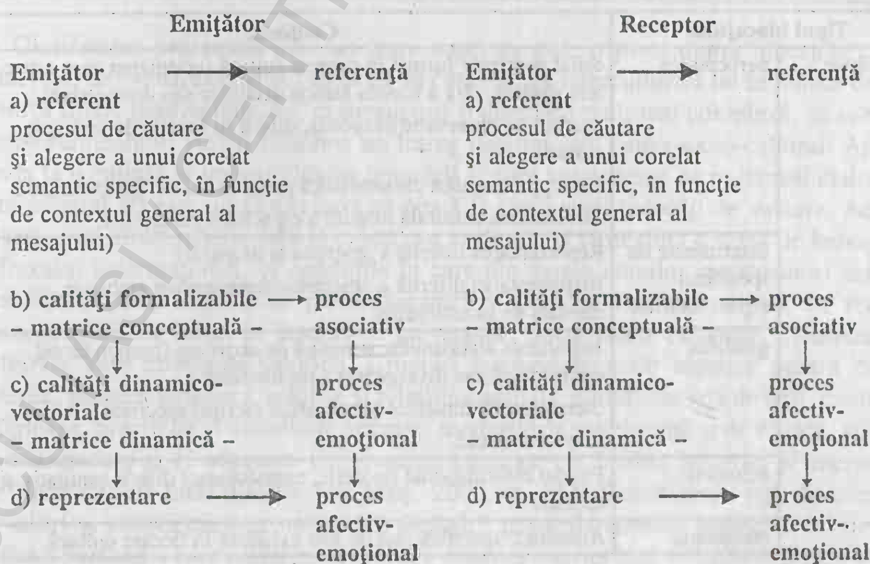


Fig. I. *Reprezentarea clasică a relaţiei interculturale*

Această reprezentare prezintă însă dezavantajul că grupurile de apartenenţă sunt imaginate ca fiind rigide şi bine delimitate, iar cultura apare ca o dimensiune suprapusă identităţii personale, dacă nu chiar opusă individualităţii (a te adresa dimensiunii culturale a unei persoane înseamnă, conform acestui model, a-i nega individualitatea). Iată cum un model al comunicării interculturale poate introduce distorsiuni chiar la nivelul reprezentării actului de comunicare, astfel încât să diminueze procesul real de comunicare. Iar acest aspect este cu atât mai mult un semnal de alarmă, cu cât temele referitoare la analiza procesului de comunicare ce se găsesc în programele de formare a profesorilor se opresc la acest model al comunicării.

Pentru a surprinde la un nivel mai profund dinamica actului de comunicare interculturală ne vom raporta la modelul activităţilor de codificare – decodificare dezvoltat de B. Rimé (*apud* Iacob, 1998, p. 186):



Întâlnirea interculturală se concretizează în întâlnirea dintre reprezentările interlocutorilor, formate în culturi diferite. Aceste reprezentări sunt cu atât mai diferite cu cât ele nu constituie simple rezultate ale interiorizării realităţii, ci sunt „constructe", modalităţi de realizare a imaginii lumii la care participă activ chiar cel care o percepe. Comunicarea în general, şi comunicarea interculturală în special, este locul de întâlnire al reprezentărilor particulare asupra lumii, dialogul transformându-se într-un „joc intersubiectiv" (Iacob, 1998) al conotaţiilor în care au loc ajustări şi co-construcţii menite să netezească drumul de la particular spre universal.

În cadrul comunicării didactice în situaţie interculturală, profesorul este cel care, conducând comunicarea, trebuie să fie conştient de mecanismele care pot aduce distorsiuni nu numai la nivelul elevului, ci mai ales la nivelul propriei persoane. Astfel, formarea interculturală a profesorului trebuie să vizeze şi acest aspect plecând de la o interogare atentă asupra reprezentărilor pe care acesta le are despre procesul însuşi de comunicare.

Este subliniată astfel necesitatea unei atente formări interculturale a cadrelor didactice, care să diminueze ponderea unor asemenea reprezentări care au ca efect o reducere a competenţei interculturale.

Reuşita în comunicarea interculturală depinde astfel de indivizii concreţi, de caracteristicile lor şi de modul în care, pe baza acestor caracteristici, îşi structurează reprezentările asupra realităţii. Este normal astfel ca în procesul codificării - decodificării reprezentărilor să apară deformări care pot deveni chiar blocaje ale comunicării atunci când, pe lângă diferenţele interpersonale, intervin structurări diferite determinate de apartenenţa culturală. Blocajele se situează deci şi dincolo de nivelul transmiterii mesajului (aşa cum postulează schema tradiţională a comunicării), intervenind în procesul de construcţie a sensului.

Ne vom axa în continuare, în analiza blocajelor care intervin în comunicarea interculturală, nu asupra mecanismelor care pot interveni la diferite niveluri ale modelului propus de B. Rimé, ci la un nivel mai global, propunând o clasificare a blocajelor care pot interveni la nivelul diferitelor domenii psihice.

Tipul blocajului		Conţinut
Cognitive	perceptuale	Stilul perceptiv format în propria cultură (orientarea spre aspectele globale, fără a acorda atenţie detaliilor sau dimpotrivă) ; Spiritul de observaţie dezvoltat, diferit în funcţie de cerinţele culturii ; Percepţia spaţiului caracteristică propriei culturi (proxemica) ; Structurarea culturală diferită a capacităţii perceptive.
	determinate de specificul reprezentărilor	Reprezentarea diferită a spaţiului şi timpului ; Reprezentarea diferită a obiectelor/fenomenelor ambigue, marcate de incertitudine.
	gândirea	Importanţa algoritmilor şi modul de abordare (preponderent convergentă sau divergentă) a problemelor ; Stereotipurile dinamice şi scenariile (script) specifice ; Logocentrismul.
	memoria	Fondul informaţional (teoretic, metodologic) diferit cantitativ şi calitativ.
	imaginaţia	Atitudinea specifică faţă de nou existentă în fiecare cultură.

Tipul blocajului		Conținut
	limbaj	Competența și performanța lingvistică la nivel verbal, non-verbal, paraverbal (*communication skills*) ; Bilingvismul și atitudinea față de acesta.
Afectiv-motivaționale	Modelarea culturală a expresivității emoționale ; Modelarea educativă a sensibilității interculturale ; Specificul stimei de sine determinat de statutul apartenenței culturale (culturi „minore" / culturi „majore") ; Specificul cultural al atașamentului ; Orientarea motivațională : – culturi individualiste / culturi colectiviste – culturi orientate spre pragmatism / culturi spiritualiste (orientarea „a fi" sau „a avea").	
Structura personalității	aptitudini	Aptitudinile lingvistice (abilitatea de utilizare a codurilor) ; Aptitudinile interpersonale (gestionarea unei interacțiuni) ; Concepția asupra inteligenței ; Capacitatea empatică.
	caracter	Specificul individual al formării caracteriale : egocentrism, intoleranță, neîncredere, conformism.
Psihosociale	Prejudecățile și discriminarea cu incapacitatea de autoanaliză obiectivă ; Etnocentrismul ; O identitate personală și socială „încapsulată" (*figée*) ; Orientarea socială spre valorile grupului sau spre valorile individuale ; Structura grupurilor în cultura de apartenență ; Structura status-rolurilor în cultura de apartenență ; Specificul conformismului la normele grupului ; Modul de structurare a proceselor de disonanță cognitivă ; Specificul rezistenței la schimbare (modelarea atitudinilor) ; Structura reprezentărilor sociale asupra diferitelor obiecte și fenomene ; Specificul comportamentului prosocial.	

Clasificarea prezentată mai sus (care cuprinde doar o parte dintre blocajele ce pot interveni) demonstrează faptul că actul de comunicare interculturală nu se reduce doar la a vorbi limba interlocutorului, ci presupune o dinamică mult mai complexă, ce subscrie comportamentului verbal manifest un întreg determinism psiho-socio-cultural. Apartenența la o cultură și imposibilitatea ignorării acestei apartenențe pe parcursul dialogului intercultural nu este un aspect care să poată fi supus unei judecăți de valoare. Această apartenență vitală pentru individ există pur și simplu și reprezintă o sursă de îmbogățire a fluxului informațional, în condițiile în care din partea ambilor interlocutori există o deschidere către negocierea particularismelor specifice fiecărei culturi, în vederea descoperirii unor valori cu deschidere universală : *universalele culturale*. „Universalele culturale sunt constante valorice, structuri comportamentale identice pentru culturi diferite, precum structura, rolurile și relațiile familiale, atitudinile față de boli, credințele religioase, practicile și atitudinile sexuale, modurile de subzistență și de muncă, stilurile de comunicare și de educație. Universalele culturale pot facilita lecturări și interpretări ale unor culturi total diferite." (Cucoș, 2000, p. 137) Deschiderea față de acest tip de valori și conștientizarea necesității depășirii particularismelor presupun o orientare activă a persoanei spre prelucrarea activă a propriei interiorități, o disponibilizare a eului

direcţionată spre permanenta disoluţie şi reconstrucţie a propriilor margini. Iar efortul depus pentru analiza şi depăşirea propriilor blocaje constituie efectul unei învăţări susţinute voluntar.

Fără a considera încheiată vasta problemă a blocajelor comunicării interculturale, se impune o subliniere finală a importanţei dimensiunii interactive a comunicării : interlocutorii trebuie să conştientizeze existenţa firească a acestora şi să conlucreze la construirea comună a sensurilor interculturale. Comunicarea interculturală autentică poate căpăta, într-o dimensiune analogică, structura unui edificiu la zidirea căruia participă ambii interlocutori, aşezând cărămizi diferite ca funcţionalitate, componenţă şi culoare. De măiestria cu care acestea au fost alese şi combinate depinde reuşita comunicării interculturale.

La rândul său, profesorul se formează ca membru al unei culturi şi, în acest mod, structura sa psiho-socio-culturală este construită conform tiparelor şi bias-urilor mediului din care provine. Este, ca toţi ceilalţi, un rod al autobiografiei care l-a construit. Doar o formare interculturală menită să-i dezvăluie mecanismele implicitului căruia îi este supus în mod inconştient poate oferi cadrul unei „deconstrucţii" şi decentrări care să-i deschidă calea spre dobândirea unei competenţe interculturale transferabile elevilor săi.

În acest context, activitatea de învăţare devine o învăţare a acceptării alterităţii, un proces de formare a maturităţii culturale concretizate în competenţa interculturală. Ca scop al educaţiei pentru diversitate, competenţa interculturală „semnifică acea capacitate relaţională de a intra în raport cu persoane aparţinând altor culturi, demonstrând permisivitate, respect şi înţelegerea semnificaţiilor culturale diverse". (Cucoş, 2000, p. 213). Însă a forma această competenţă la educat nu înseamnă doar structurarea actului educativ conform laturii informative, nu înseamnă doar prezentarea unor cunoştinţe sau a unei ideologii, ci presupune o acţiune deliberată de formare şi transformare a personalităţii celui educat prin raportarea permanentă la principiile flexibilităţii şi deschiderii culturale. În această situaţie educativă, profesorii sunt confruntaţi cu probleme care presupun preexistenţa competenţei interculturale chiar la educatorii înşişi. Educaţia interculturală subliniază astfel încă o dată necesitatea reorientării către o pedagogie a modelelor şi accentuează rolul formării competenţelor didactice în realizarea unor acte educative eficiente.

Educatorul intercultural este cel care strucurează la nivel înalt rezultatele formării academice cu formarea psihopedagogică şi formarea psihosocială. La nivelul ideal de formare, profesorul intercultural îmbină cele trei modele ale profesorului care s-au succedat în timp : *modelul mecanicist* (comportamental, de origine behavioristă, care promovează imaginea profesorului tehnolog de comportamente), *modelul personalist* (axat preponderent pe factorii de personalitate a profesorului – profesorul carismatic) şi *modelul raţionalist* (cognitivist, profesorul care îşi organizează discursul într-o manieră ce accentuează latura intelectuală, înlănţuirea ideilor). Formatorul de competenţe interculturale este totodată un emiţător de idei, un tehnolog al comportamentelor elevului şi un model uman ce influenţează, prin resorturi afective, formarea personalităţii educatului. Rămâne însă deschisă problema referitoare la preponderenţa unuia dintre cele trei modele în profilul educatorului intercultural. Răspunsul ar putea fi sugerat de analiza diferenţierii semantice implicate de existenţa în limba franceză a doi termeni separaţi ce desemnează profesorul : *l'enseignant* – profesorul caracterizat prin intelectualism, tehnicism şi orientare spre acumularea de informaţii de către elev (modelul tradiţionalist) ; şi *le*

formateur – profesorul care oferă informaţiile în numele a ceva, o schimbare dorită la elev (modelul modern). Educatorul intercultural se încadrează în modelul formatorului, al celui care-şi întemeiază demersul educativ pe conceptul de *transfer*. El este cel care transferă nu doar cunoştinţele, ci şi competenţele sale, este cel care nu doar organizează lecţii, ci stăpâneşte totodată realitatea psihosocială şi culturală, transferând această capacitate la elevii săi. Întrebarea care se cere a fi pusă în contextul actual este aceea dacă formarea profesorilor în contextul sistemului de învăţământ actual corespunde modelului propus de educaţia interculturală. Răspunsul care ar putea fi dedus dintr-o simplă analiză a raportului dintre pregătirea academică şi pregătirea relaţională a profesorilor poate constitui un argument important pentru acordarea unei ponderi crescute formării interculturale a cadrelor didactice: „În universităţile noastre, formarea profesorilor urmează mai mult un traiect tehnicist în direcţia specializării academice. Dincolo de formarea de tip ştiinţific, prin achiziţionarea cunoaşterii specifice, chiar formarea de tip psihopedagogic, mai ales în universităţile româneşti, lasă de dorit. Chiar şi puţinele topici psihopedagogice neglijează aspectele relaţionale, socio-culturale în care se face educaţia". (Cucoş, 2000, p. 200) Este motivul pentru care ne vom axa în continuare pe o succintă analiză a competenţei interculturale ca nouă componentă necesară a competenţei didactice.

În contextul socio-politic şi cultural actual, competenţa interculturală devine o componentă esenţială a competenţei didactice. Pentru a stabili locul acestei competenţe în structura mai largă a competenţei didactice, vom recurge iniţial la câteva delimitări conceptuale.

Competenţa este considerată a fi acea „capacitate remarcabilă profesională izvorâtă din cunoştinţe şi practică (deci în urma cercetării inteligente şi sistematice a unor activităţi relativ dificile). Competenţa conferă randament, precizie, siguranţă şi permite rezolvarea de situaţii dificile în direcţia în care s-a format". (Şchiopu, 1997) Privit astfel, termenul „competenţă" impune o raportare prin diferenţă specifică la conceptele „atitudine" şi „capacitate". H. Piéron (1957) delimita aptitudinile de capacităţi, aptitudinea fiind, în accepţiunea sa, „substratul constituţional al unei capacităţi, preexistând acesteia din urmă, care va depinde de dezvoltarea naturală a aptitudinii, de formaţia educativă, eventual, şi de exerciţiu; numai capacitatea poate fi obiectul unei aprecieri directe, aptitudinea fiind o virtualitate". (*apud* Mitrofan, 1988, 17)

Ce înseamnă a fi „profesor competent", raportat la „aptitudinea pedagogică" şi la concretizarea acesteia în capacitate prin exerciţiu? Un criteriu de diferenţiere îl poate constitui contextul în care se desfăşoară şi cerinţele implicate de acesta pentru comportamentul profesorului. Astfel încât, comportamentul profesorului fiind privit într-o perspectivă interacţională sintetizat prin formula:

$$C = f(R, P, Sed.)$$

(în care: C – comportamentul profesorului, P – însuşiri de personalitate, Sed. – situaţia educaţională, R – relaţia dintre...) (Potolea, 1983), se poate diferenţia între termenul „competenţă" şi termenii „aptitudine" şi „capacitate" prin intermediul variabilei „situaţie educativă", care presupune o complexitate mai mare în cazul competenţei, ceea ce impune o reacţie comportamentală adecvată din partea profesorului. „Persoana care posedă competenţă profesională are disponibile cunoaşterea, priceperea şi aptitudinile necesare pentru a exercita o profesie, poate rezolva probleme profesionale într-o manieră

autonomă şi flexibilă, este capabil să colaboreze cu mediul său profesional şi să-şi organizeze munca." (Bunk, 1994)

Pentru Consiliul Naţional pentru Calificări Vocaţionale (Germania), competenţa este definită prin identificarea elementelor componente (rezolvările concrete ale problemelor de care este capabilă persoana), prin criteriile de performanţă (definirea calităţii muncii), câmpul de aplicabilitate şi cunoaşterea cerută. Din această perspectivă sunt diferenţiate mai multe niveluri de competenţă definite prin gradul de autonomie, variabilitatea comportamentului, responsabilitate, aplicarea cunoştinţelor acumulate, amplitudinea şi bogăţia aptitudinilor şi priceperilor, capacitatea de organizare a muncii altora şi de transferabilitate de la un mediu de lucru la altul (Bunk, 1994).

Competenţa presupune deci mai mult decât actualizarea aptitudinilor prin exerciţiul capacităţilor. Specificul ei constă în depăşirea cunoaşterii şi aplicării tehnologiei învăţate prin raportarea adecvată şi flexibilă a acesteia la contexte diferite şi cu grade de problematizare accentuate. Dacă până la un punct cele două concepte („aptitudine" şi „capacitate") se suprapun, sensul lor se diferenţiază în special ca sferă de cuprindere. Astfel, sfera mai largă de cuprindere a conceptului de competenţă derivă din complexitatea acesteia, care-i permite niveluri mai înalte de performanţă şi o eficienţă crescută în a rezolva situaţii problematice în contexte diferite. În aceste condiţii, se poate afirma că, dincolo de a fi o simlă aplicare a tehnologiei, competenţa vizează arta, măiestia cadrului didactic, ceea ce aduce în discuţie şi o altă componentă a competenţei, atitudinea faţă de situaţia educativă: „Competenţa nu se reduce la tehnica efectuării unui lucru sau la informaţiile necesare practicării activităţii, ci cuprinde şi atitudinea faţă de activitate, ca expresie a unor trăsături personale şi a unor valori". (Salade *apud* Marcus, 1999, p. 17)

Raportându-se la interioritatea persoanei, competenţa activează întregul potenţial al acesteia şi îi structurează comportamentul adaptându-l optim specificului şi complexităţii situaţiei: „O competenţă este un *savoir* mobilizat. Nu este o tehnică sau un *savoir* în plus, ci este o capacitate de a mobiliza un ansamblu de resurse – *savoir faire*, scheme de evaluare şi de acţiune, metode, atitudini – pentru a face faţă eficient situaţiilor complexe şi inedite. Nu este suficient să îmbogăţim paleta resurselor pentru ca aceste competenţe să se ascută imediat, deoarece dezvoltarea lor trece prin integrare, prin punerea în sinergie a resurselor într-o anumită situaţie, iar acest lucru se învaţă". (Perrenoud *apud* Alleman-Ghionda *et al.*, 1999, p. 102) Competenţa didactică şi competenţa interculturală, în particular, nu înseamnă doar a aplica o metodologie, ci a oferi o perspectivă de înţelegere a lumii, a diversităţii culturale. Profesorul intercultural competent transferă comportamente, atitudini, valori care îi oferă educatului posibilitatea de a aborda autonom şi flexibil realitatea culturală.

Formatorii interculturali îşi desfăşoară activitatea profesională într-un spaţiu în care sunt agenţi sociali ai schimbării, dirijând transformarea psihosocială a educaţilor. Competenţa interculturală constituie astfel o dimensiune interpersonală, acoperind şi depăşind componenta psihosocială a competenţei didactice. Astfel încât, dincolo de a fi competent ştiinţific şi psihopedagogic, educatorul intercultural este un modelator al relaţiilor interumane şi interculturale. Competenţa sa se concretizează în demonstrarea, suscitarea şi alimentarea la elevi a creativităţii interpersonale prin activarea atât a dimensiunii aptitudinale, cât şi a celei atitudinale. „Interculturalul este domeniul în care atitudinile sunt mai importante decât *savoir*-urile sau didacticile." (Alleman-Ghionda *et al.*, 1999, p. 88).

Însă, din păcate, majoritatea profesorilor au fost educaţi şi formaţi într-o perioadă în care regulile şi normele sociale erau raportate la o singură cultură, iar formarea universitară nu a cuprins şi nu cuprinde încă o formare raportată la ştiinţele sociale : „Dacă tematicile relevante pentru domeniul competenţelor personale şi interpersonale sunt deseori evocate într-o manieră vagă, această lipsă de structurare pare atribuibilă unei incluziuni încă slabe în formarea iniţială a cunoştinţelor de psihologie culturală, psihologie socială şi psihologie interculturală, cunoştinţe care sunt totuşi disponibile, dar care tind să rămână în lumea închisă a cercetării". (Camilleri şi Vissoneau *apud* Alleman-Ghionda *et al.*, 1999, p. 90) Acest aspect constituie o subliniere în plus a necesităţii formării interculturale a profesorului, care nu trebuie să se axeze pe înmagazinarea de cunoştinţe etnografice, ci pe parcurgerea unor demersuri educative interogative cu privire la propriile apartenenţe şi valori culturale.

Formarea competenţei interculturale a profesorului presupune astfel restructurări ale profilului de personalitate în sensul formării unei deschideri şi flexibilităţi orientate spre acceptarea alterităţii. Calificarea pedagogică a formatorilor interculturali implică acoperirea a trei sfere cu orientare diferită : lărgirea cunoştinţelor în domeniul ştiinţelor socio-umane (sfera teoretică), construcţia didactică (sfera metodologică) şi dezvoltarea personală şi interpersonală (sfera intra- şi interpersonală).

Aspectul teoretic oferă cadrul necesar înţelegerii pluralităţii, combaterii prejudecăţilor şi lărgirii orizontului teoretic general. Însă acest cadru nu este suficient pentru a atinge dezideratele unei formări interculturale şi poate constitui, în anumite circumstanţe, chiar o barieră în formarea atitudinală, prin cristalizarea stereotipă a culturilor pentru care apare un plus de informaţie. În strânsă interdependenţă cu sfera teoretică se află formarea metodologică ce înseamnă, pentru educatorul intercultural, o adâncire a pregătirii în domeniul pedagogiei diferenţiale şi al didacticii limbii în situaţii plurilingve. Sub acest aspect, formarea interculturală îi va permite profesorului să achiziţioneze şi să utilizeze un instrument de analiză pentru a înţelege contextul social, cultural şi lingvistic în care predă. El va fi capabil totodată să utilizeze contextul multicultural ca resursă de realizare a educaţiei interculturale. Cea de-a treia sferă a formării interculturale a profesorului presupune modelarea identităţii şi reorganizarea cogniţiei sociale pe baza principiilor interculturalităţii. La acest nivel, formarea vizează reflectarea asupra propriilor prejudecăţi, analiza situaţiilor de eterogenitate şi formarea competenţei de comunicare interculturală. Punctul de plecare în formarea interculturală îl constituie, în acest caz, repunerea în discuţie a reprezentărilor pe care profesorii le au şi situarea sub un permanent semn de întrebare a validităţii acestora. Obiectivul acestei componente a formării interculturale constă în angajarea profesorului într-o mişcare de „decentrare culturală" (Lorreyte, 1988) care să-i permită transmiterea unui complex atitudinal similar la elevi.

Direcţiile de formare interculturală a profesorului analizate mai sus subliniază necesitatea reelaborării obiectivelor de formare prin deplasarea accentului dinspre formarea teoretică spre o formare preponderent atitudinală şi metodologică.

* * *

Competenţa interculturală impusă tot mai mult de realitatea contemporană ca modalitate de adaptare presupune trecerea de la o viziune monocentristă la o viziune de tip „inter", care integrează într-o formă flexibilă resursele cognitive şi psihosociale ale

profesorului, în vederea activării şi modelării unei flexibilităţi şi creativităţi interrelaţionale la elevi. A face educaţie interculturală înseamnă de fapt a păşi alături de elev în drumul său dinspre o gândire egocentrică spre o gândire universală, dinspre o gândire monoculturală spre o gândire interculturală bazată pe supleţe şi profunzime. Astfel încât competenţa interculturală a profesorului este posibil să iasă din sfera competenţei didactice (în cadrul căreia a ocupat un simplu loc de componentă), pentru a deveni o supracomponentă a acesteia cu funcţia de a „colora" întreaga structură a competenţei didactice prin prisma principiilor interculturalităţii. În acest sens, evoluţia societăţii contemporane impune aşezarea componentelor competenţei didactice (competenţa comunicativă, competenţa informaţională, competenţa instrumentală, competenţa teleologică, competenţa normativă, competenţa decizională, competenţa apreciativă) într-un cadru intercultural.

Un segment argumentativ care vine să sublinieze o dată în plus necesitatea unei formări interculturale a tuturor profesorilor este acela că educaţia interculturală nu este o educaţie care să se adreseze doar imigranţilor şi populaţiilor minoritare. Într-un anumit moment, orice populaţie majoritară poate deveni, dintr-un anumit punct de vedere, minoritară. Astfel încât problemele legate de propria identitate nu sunt specifice doar minoritarilor (fiind chiar posibil ca aceştia din urmă să aibă o identitate mai bine conturată decât majoritarii tocmai fiindcă graniţele grupului lor sunt mai uşor perceptibile). Semnele de întrebare care vizează identitatea culturală „majoritară" pot fi micşorate prin analiza raportului dintre civilizaţie şi cultură (kitschul pătrunde din ce în ce mai rapid tocmai datorită faptului că civilizaţia nu mai este îmbrăcată în cultură, nu mai este orientată de reperele culturale ale populaţiei primitoare de civilizaţie). Circulaţia intensă a informaţiei, permanentul „metisaj" axiologic face deosebit de necesară formarea unei capacităţi de triere a valorilor, de selecţie a bunurilor (ca termen generic) prin raportarea la criterii dătătoare de sens cultural. Suntem permanent supuşi unui proces de transculturare care, în lipsa unei educaţii salvatoare, ne poate duce spre o descentrare şi dispersie a identităţii culturale. Educaţia interculturală are deci, ca prim pas, nu respectul celuilalt ca fiind diferit, ci respectul de sine ca fiind diferit: „Pentru a respecta o altă cultură trebuie să-ţi respecţi întâi propria identitate". (Edinger, 1999, p. 76). A te cunoaşte pe tine prin ceea ce ai valoros înseamnă a diminua mult sentimentul de teamă faţă de celălalt, întrucât marginile fiinţei tale sunt clar conturate, nu pot fi sparte oricum. Sentimentul controlului asupra propriei identităţi oferă cadrul în care pot fi construite relaţii autentice cu ceilalţi.

Sub impactul civilizaţiei ce devine tot mai mult un fenomen flu, în permanentă desfăşurare, suntem, indiferent de statutul de majoritar sau minoritar, permanent „colonizaţi". Educaţia interculturală are un rol salvator nu numai pentru cei care, mai puţini numeric sau cu putere redusă, îşi construiesc existenţa printre reperele altei culturi, ci şi pentru cei consideraţi majoritari. Astfel încât, formarea interculturală trebuie să vizeze nu numai acele viitoare cadre didactice care vor lucra în medii multiculturale, ci toţi profesorii, întrucât rolul lor este cel de agenţi sociali ai culturii, capabili să gestioneze cu succes realitatea psiho-socio-culturală şi transferând totodată această competenţă elevilor.

Referinţe bibliografice

Alleman-Ghionda, C., de Goumoens, C., Perregaux, C. (1999): *Pluralité linguistique et culturelle dans la formation des enseignants*, Éditions Universitaires Fribourg, Elveţia.
Banks, J.A. (1998): *Multiethnic Education. Theory and Practice*, ed. a II-a, Prentice Hall.
Bunk, G.P. (1994): „La transmission de las competencias en la formacion y perfeccionamento profesionales en la RFA", in *CDEFOP Magazin*, 1.
Camilleri, C. (1990): *Strategies identitaires*, PUF, Paris.
Cucoş, C. (1996): *Pedagogie*, Polirom, Iaşi.
Cucoş, C. (2000): *Educaţia. Dimensiuni culturale şi interculturale*, Polirom, Iaşi.
Dasen, P., Perregaux, C., Rey, M. (1999): *Educaţia interculturală. Experienţe, politici, strategii*, Polirom, Iaşi.
Deaux, K. (1993): „Reconstructing Social Identity", in *Personality and Social Psychology Bulletin*, 19, 1.
Demorgon, J., Lipiansky, E.M., Muller, B. (1999): *Pour le développement d'une compétence interculturelle en Europe* (articol Internet).
Demorgon, J., Lipianski, E.M. (1999): *Guide de l'interculturel en formation*, Retz, Paris.
Durand-Delvigne, H. (1995): „L'identité: problèmes conceptuels et méthodologiques – le recours à l'analyse des correspondances", in *Bulletin de Psychologie*, XLVII, 366, pp. 759-765.
Fischer, G.N. (1987): *Les concepts fondamentaux de la psychologie sociale*, Dumond, Paris.
Hansen, P. (1998): „Schooling an European Identity: Ethno-cultural Exclusion and Nationalist Resonance within the EU Policy of «The European Dimension of Education»", in *European Journal of Intercultural Studies*, 9, 1.
Iacob, L. (1998): „Cercetarea comunicării astăzi", in A. Neculau (coord.), *Psihologie socială*, Polirom, Iaşi.
Marcus, S. (1999): *Competenţa didactică*, ALL, Bucureşti.
Michael, S.O. (1997): „Models of Multiculturalism: Implications for the Twenty-first Century Leaders", in *European Journal of Intercultural Studies*, 8, 3.
Mitrofan, N. (1988): *Aptitudinea pedagogică*, Editura Academiei, Bucureşti.
Şchiopu, U. (1997): *Dicţionar de psihologie*, Editura Babel, Bucureşti.
Segall, M.H., Dasen, P.R., Berry, J.W., Poortinga, Y.H. (1990): *Human Behavior in Global Perspective: An Introduction to Cross-Cultural Psychology*, Pergamon, New York.
Sales Giges A., Garcia Lopez, R. (1998): „Teacher Training with a View Towards Developping Favourables Attitudes Regarding Intercultural Education and Cultural Diversity", in *European Journal of Intercultural Studies*, 9.

60.000

ŞTIINŢELE EDUCAŢIEI
Structuri, conţinuturi, tehnici

Constantin Cucoş (coord.) – *Psihopedagogie pentru examenele de definitivare şi grade didactice. Curs elaborat în tehnologia învăţământului deschis la distanţă*

Pierre Dasen, Christiane Perregaux, Micheline Rey – *Educaţia interculturală. Experienţe, politici, strategii*

Emil Păun – *Şcoala. O abordare sociopedagogică*

Constantin Cucoş – *Educaţia religioasă. Repere teoretice şi metodice*

Mihaela Şt. Rădulescu – *Pedagogia Freinet. Un demers inovator*

Elena Joiţa – *Pedagogia – ştiinţa integrativă a educaţiei*

Mihai Stanciu – *Reforma conţinuturilor învăţământului. Cadru metodologic*

Gabriela Băncilă, Gheorghe Zamfir – *Algoritmul succesului. Repere actuale în învăţământul preuniversitar*

Dorina Sălăvăstru – *Didactica psihologiei. Perspective teoretice şi metodice*

Romiţă B. Iucu – *Managementul şi gestiunea clasei de elevi. Fundamente teoretico-metodologice*

Cristina Neamţu, Alois Gherguţ – *Psihopedagogie specială. Ghid practic pentru învăţământul deschis la distanţă*

Stela Iancu – *Psihologia şcolarului. De ce merg unii elevi „încruntaţi" la şcoală*

Constantin Cucoş – *Educaţia. Dimensiuni culturale şi interculturale*

Jacques Delors – *Comoara lăuntrică. Raportul către UNESCO al Comisiei Internaţionale pentru Educaţie în secolul XXI*

Ion Albulescu, Mirela Albulescu – *Predarea şi învăţarea disciplinelor socio-umane*

Adriana Albu, Constantin Albu – *Asistenţa psihopedagogică şi medicală a copilului deficient fizic*

Ştefan Popenici – *Pedagogia alternativă. Imaginarul educaţional*

Silvia Cernichevici – *Educaţie şi Eros. Ghid pentru educatori, părinţi şi tineri*

Teodor Cozma (coord.) – *O nouă provocare pentru educaţie: interculturalitatea*

www.polirom.ro

Redactor: Cezar Petrilă
Coperta: Manuela Oboroceanu
Tehnoredactor: Dorin Vasiluţă

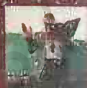
Bun de tipar: noiembrie 2001. Apărut: 2001
Editura Polirom, B-dul Copou nr. 4
P.O. Box 266 6600, Iaşi • Tel. & Fax (032) 214100; (032) 214111;
(032) 217440 (difuzare); E-mail: polirom@mail.dntis.ro
Bucureşti, B-dul I.C. Brătianu nr. 6, et. 7;
Tel.: (01) 3138978; E-mail: polirom@dnt.ro



Tiparul executat la S.C. Polirom Co. S.A.
6600 Iaşi Calea Chişinăului nr. 32
Tel.: (032) 230323; Fax: (032) 230485

Acest volum este publicat cu sprijinul financiar oferit de contractul tip D,
numărul 39701 / 11.09.1998, în cadrul programului:

ELABORAREA, EXPERIMENTAREA ŞI IMPLEMENTAREA DE PROIECTE CURRICULARE ŞI A UNOR STRATEGII DE FORMARE INIŢIALĂ ŞI CONTINUĂ A PROFESORILOR ÎN PERSPECTIVA EDUCAŢIEI INTERCULTURALE



Științele educației

Structuri, conținuturi, tehnici

Teodor Cozma
(coordonator)

O NOUĂ PROVOCARE PENTRU EDUCAȚIE:

INTERCULTURALITATEA

Privită prin prisma contextelor geopolitice, economice și culturale specifice Europei, educația interculturală reprezintă o topică importantă a discursului educațional și a practicilor educative în contemporaneitate. Scopul acestui tip de educație este de a spori eficiența relațiilor interculturale, de a mări gradul de deschidere, de toleranță, de acceptare a *celuilalt*, care este diferit.

În acest sens, prezenta lucrare își dovedește utilitatea prin prezentarea unor constructe teoretice (care explică fenomenele legate de interogarea propriilor atitudini și scheme de gândire sau acțiune) și a unor modele acționale ce vin în sprijinul *re-orientării* percepției, gândirii, simțirii și acțiunii în sensul interculturalului.


ISBN 973-68
9789736837999


EDITURA POLIROM
www.polirom.ro